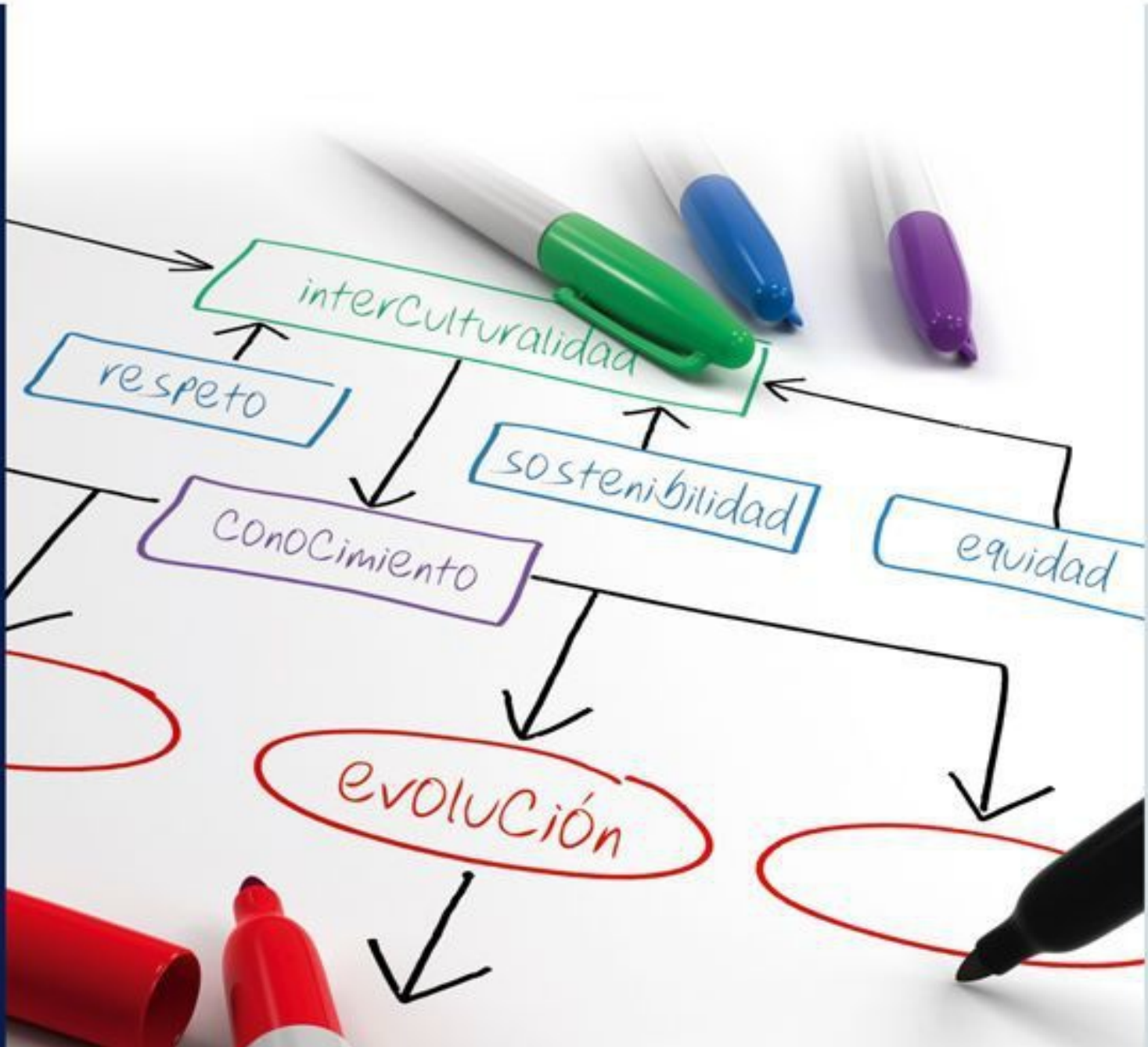
Wolters Kluwer España | Educación

XI CIOIE
Congreso Interuniversitario de Organizacion de Instituciones Educativas

Organizar y dirigir en la complejidad

Instituciones educativas en evolución

EDITORA: Asunción Manzanares Moya



© Asunción Manzanares Moya
© Wolters Kluwer España, S.A., 2010
c/ Collado Mediano, 9
28230 Las Rozas (Madrid)
© WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados.
A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, **www.cedro.org**) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.
El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.
El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.
La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.
ISBN: 978-84-7197-649-9

ISBN Edición Digital: 978-84-7197-679-6
Depósito Legal: 49818-2010
Printed in Spain
Impreso en España por: Gráficas Muriel, S.A.
C/ Investigación, 9
Pol. Ind. Los Olivos
28906 Getafe (Madrid)

Presentación

La presente obra recoge las aportaciones al *XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, celebrado los días 15, 16 y 17 de diciembre de 2010 en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (campus de Cuenca) de la Universidad de Castilla-La Mancha.

En esta edición el lema del Congreso es *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución.* En tanto que eje aglutinador de las aportaciones aquí recogidas, trata de resaltar que, en un mundo complejo, la diversidad se multiplica y las instituciones educativas y sus formas de gestión deben considerar aspectos y valores como la equidad, la sostenibilidad, la mejora permanente, el respeto a la interculturalidad y la adaptación a la sociedad del conocimiento, entre otros.

Se trata, por una parte, de resaltar que las organizaciones trabajan en un escenario complejo lleno de cambios que vienen a su vez acompañados de hechos sociales, políticos, tecnológicos, laborales que afectan a su normal desarrollo y, por otra, que son precisamente estos hechos los que conducen a nuevas arquitecturas organizativas, otras visiones de su gestión y liderazgo, otros modos de proyectarse socialmente en los contextos para y en los que trabajan, y los que, en definitiva, obligan a estar en una constante evolución.

A lo largo de la historia de la educación siempre ha habido cambios; lo que sucede ahora es que el cambio es el eje vertebrador de cualquier proceso educativo y, por ende, de su organización. Ante tales cambios se necesitan nuevas políticas, otras respuestas y soluciones organizativas. La relación entre necesidades y respuestas interpela de manera continua el papel que desempeñan las organizaciones educativas (formales y no formales, escolares y no escolares, presenciales y virtuales) en sus entornos. Estas necesidades conducen a revisar la relación entre las estructuras y la función social de las organizaciones, entre el contenido y los fines de las prácticas que en ellas se realizan, entre los fundamentos sobre los que se asientan y la innovación en su gestión y calidad de su propuesta. En este momento,

sobre todo, exigen aproximaciones y miradas novedosas, creativas y eficaces para apoyar las aspiraciones legítimas de los modernos sistemas educativos y sociales: la equidad en el acceso, en la permanencia y en los resultados de la educación, la cohesión social y la construcción de ciudadanos responsables.

La complejidad lleva asociada incertidumbre y cambios, pero cuanto mayor es el grado de complejidad, mayor es la necesidad de generar comprensión. El CIOIE está consolidado como encuentro científico internacional y espacio de intercambio profesional que contribuye a generar masa crítica superando las limitaciones del desconocimiento y la incertidumbre del saber, en esta edición sobre el tema de dirigir y organizar en la complejidad y la forma más apropiada de hacerlo. Las aportaciones recogidas en esta obra son un marco de referencia pertinente, basado en evidencias fruto de la investigación generada en el área de Didáctica y Organización Escolar, de la práctica docente y de la experiencia de sus profesionales.

La organización del encuentro al que responde esta obra ha sido posible gracias a la labor desarrollada por Bernardo Marín Sánchez y María Martínez García desde el área de relaciones internacionales y la secretaría técnica del Congreso, respectivamente. También al apoyo prestado por los compañeros del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha miembros del Comité Organizador (Benito del Rincón Igea, Isabel María Ferrándiz Vindel, Amparo Martínez Cano, Ascensión Palomares Ruiz, María Teresa Bejarano Castro, Juan Lirio Castro, Daniel Garrote y Javier Rodríguez Torres). Y a las personas responsables del Comité Científico que, de forma generosa, han aportado el necesario contraste: Serafín Antúnez Marcos (Universidad de Barcelona), Isabel Cantón Mayo (Universidad de León), Joaquín Gairín Sallán (Universidad Autónoma de Barcelona), Angel-Pío González Soto (Universitat Rovira i Virgili), Julián López Yañez (Universidad de Sevilla), Quintina Martín-Moreno Cerrillo (UNED), Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá), Lourdes Montero Mesa (Universidad de Santiago de Compostela) y José Luis San Fabián Maroto (Universidad de Oviedo).

La obra que presentamos se estructura en veintinueve capítulos

agrupados en seis apartados. Los cinco primeros (*Dirección de instituciones educativas; Generación de conocimiento en las instituciones educativas; Organización para la mejora escolar; Desarrollo organizativo en la universidad; Innovación, trabajo en red y desarrollo organizacional*) reúnen las conferencias y los textos de los simposios. El sexto apartado, en el CD, recoge en nueve capítulos las comunicaciones y posters seleccionados *(Autonomía institucional y calidad educativa; Nuevas formas de liderazgo educativo; Participación social y mejora de la convivencia escolar; La práctica de la innovación educativa; La evaluación y su repercusión en las organizaciones; Estructuras organizativas y profesorado; La organización más allá del centro; El papel de las instituciones en la provisión de la respuesta educativa; La enseñanza de las materias relacionadas con la organización de las instituciones educativas)*.

El lector comprobará que se analizan los factores que moldean el funcionamiento de las organizaciones educativas en el presente, pero también se recogen propuestas específicas y claves que potencian su análisis prospectivo. Esperamos que la obra sea de interés y utilidad para los profesionales de la educación y de la dirección, gestión y supervisión de instituciones y servicios educativos que contribuyen con su implicación personal y profesional a dar una respuesta a las necesidades educativas del contexto, cambiante y complejo, en el que se encuentran, desde organizaciones crecientemente más activas, dinámicas y emancipadas.

Asunción Manzanares
Presidenta del XI CIOIE
Cuenca, diciembre 2010

Educational leadership & management: taking a distributed perspective

James P. Spillane [(1)]

Northwestern University

Researchers working in various traditions, from the "effective schools" tradition (Purkey & Smith, 1985) to research on the school as a professional community (Louis & Kruse, 1995; McLaughlin & Talbert, 2006; Rosenholtz, 1989), have repeatedly noted the importance of school leadership and management in enabling school improvement. Syntheses and meta-analysis of these literatures suggest that school leadership, as mediated through the development of school-level conditions, has an indirect effect on student learning (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood, et al., 2007; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Despite the research evidence, it has been difficult to forge major change in school leadership and management arrangements. In this paper I argue that some new conceptual tools might help us rethink and re-approach familiar phenomena: school leadership and management. I use a distributed perspective to develop my argument.

I begin by considering what we mean by leadership and management. Next, I examine the entailments of a distributed perspective. I then consider what is involved in putting this distributed perspective into practice -both research practice and development practice-. I draw mostly, though not exclusively, from my own work.

1. *THE CONSTRUCTS OF LEADERSHIP AND MANAGEMENT*

One problem we face as a field is that leadership as a construct is often variably and, even more problematic, weakly defined. Loose constructs pose problems for researchers, policymakers, and practitioners. For researchers, they contribute to fuzzy scholarship especially if scholars fail to define their working definition of the construct -leadership and/or management- under investigation. Absent

a clear articulation of working definitions, it is difficult to compare across studies and to amass a rich empirical knowledge base. For practitioners and policymakers, while fuzzy constructs can ease communication, they can contribute to a false sense of agreement among people as they use the same words to denote very different phenomena, easily talking past one another.

Broadly speaking, organizational leadership involves a social influence interaction intentionally or unintentionally achieving new, hopefully desirable, organizational goals. It frequently involves initiating changes intended to achieve new objectives. Typically, leadership involves transforming existing ways of doing business in an organization (Cuban, 1988). My working definition of leadership departs somewhat from many popular definitions in that it focuses on practices or interactions: leadership refers to activities tied to the core work of the organization that are designed by organizational members to influence the motivation, knowledge, affect, or practices of other organizational members or that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect, or practices (Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007). Defining leadership in this way excludes activities or practices intended to influence relationships that are not tied to the school organization's core work. Of course, defining leadership in terms of the school's core work is not without its problems. While I see the core work of the school organization as teaching and learning, some organizational theorists would correctly point out that for school staff the core work might be preserving the school as an institution and their positions in that institution. Further, leadership is not always about change, it can also be about resistance to transformative efforts. Finally, in my definition evidence that someone has been influenced is not necessary to define leadership. From a research perspective, this is important because if the phenomena under study and its outcome are one and the same, it is impossible to study.

Let us not forget about organizational management. It is often portrayed as the polar opposite of organizational leadership. You have more than likely heard folks say things like 'she is a manager, not a

leader' -such distinctions are unfortunate because they downplay the role of management in organizations, which is an unfortunate characterization-. Leadership and management are not opposites or even distant relatives for that matter; leadership and management work in tandem in organizations. That said, we are able to still distinguish management from leadership analytically (Burns, 1978; Cuban, 1988). Management is about maintaining, sometimes efficiently and effectively though sometimes not, current organizational arrangements. Still, management and leadership go hand in hand; they depend on one anther. We can lead change in some aspect of business as usual in an organization, but in order to do so we need to maintain other aspects. Even more important, when we lead change and manage to implement it, we need to work on maintaining that change over time. Leadership and management work in tandem, not in opposition.

Definitions of leadership are abundant in the literature. My argument here is not that readers spend months or even years in search of the one best definition of leadership or management. Rather I am asking that readers -researchers, policymakers, practitioners- work hard on articulating their *working* definitions so that they are roughly on the same page as the engage in development or research work on leadership and management. Further, this will help ensure that consumers of research and development work have a clear understanding of the constructs that informed the work.

My conceptualization of leadership and management foregrounds the *practice* of leadership and management as distinct from formally designated leadership positions, structures, and responsibilities. To study or diagnose the practice of leading and managing, and to design for their improvement, we need some sort of conceptual framework to guide our efforts. In my work, I have used a distributed perspective to frame my work and I describe the entailments of that framework in the next section.

2. *(RE) APPROACHING LEADERSHIP FROM A DISTRIBUTED PERSPECTIVE* (2)

In my view, a distributed perspective is a conceptual lens for studying

or diagnosing leadership and management: It is not a prescription for school leadership and management (Spillane, 2006; Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Of course diagnostic and design work informed by a distributed perspective can provide direction for educational leadership and management. Currently, distributed leadership has come to mean everything from simplistic mantras such as 'everyone is a leader' to more sophisticated models that center on work redesign (Mayrowetz & Smylie, 2004).

Of course those who purport to take a distributed perspective in their research do not do so uniformly. For example, while some scholars focus exclusively on who takes responsibility for leadership and management work, others also consider the practice of leading and managing. Even scholars who attend to practice tend to, explicitly or implicitly, conceptualize practice differently; some equate it with the behaviors or actions of individuals whereas others argue that practice takes form in the interactions among people as mediated by aspects of their situation. I focus on distributed leadership as a conceptual or diagnostic tool here. In doing so I lay out the core elements of this conceptual tool -the *leader plus* and *practice* aspects- as I use it in my work.

So, what are the entailments of taking a distributed perspective?

2.1. *Leader Plus Aspect*

A distributed perspective presses us as scholars to move beyond the "heroics of leadership paradigm" (Yukl, 1999, p. 292). Of course heroes and heroines can still emerge when taking a distributed perspective. In employing a distributed perspective, we have to focus not only on those at the top of the organizational hierarchy but also pay attention to shifting coalitions of decision-makers and informal leaders (Barnard, 1938; Cyert & March, 1963; Katz & Kahn, 1966). In schools, teacher-leaders and specialists of various sorts can be important in carrying out the work of leadership and management (Heller & Firestone, 1995; Smylie & Denny, 1990). Further, individuals with no formal leadership designation can take responsibility for leading and managing such as classroom teachers, students, and even parents (Heller & Firestone, 1995; Spillane & Hunt, 2010). From a

distributed perspective, in assigning responsibility for leadership and management, both formally designated leaders and informal leaders are important.

While allowing for the possibility that individuals with no formal leadership designation may have a role in leading and managing, a distributed perspective does *not* work on the assumption that everyone in the organization *is* or *should be* a leader. Such claims are advanced when scholars take a conceptual framework and turn it, often unknowingly, into a normative. Moreover, there is no empirical evidence to support that more leaders lead to a more productive or efficient organization. Indeed, research on teams and groups suggests that too many leaders can undermine productivity. The old adage -"too many cooks spoil the broth"- is a good antidote for empirically suspect claims that everyone in an organization is or should be a leader.

The leader plus aspect also presses us to attend to how formally designated leaders configure or arrange themselves in carrying out the work of leading and managing in an organization. Simply counting up and identifying the leaders, formal and informal, in an organization is inadequate. For example, some scholars identify three arrangements that co-exist in schools: division of labor, co-performance, and parallel performance (Gronn, 2003; Heller & Firestone, 1995; Spillane, 2006). Understanding these (and potentially other) configurations is important from a distributed perspective

2.2. *Practice Aspect*

Most users of a distributed perspective focus exclusively on the leader plus aspect. This is unfortunate because the practice aspect is essential. Indeed, it is only through attention to the practice of leading and managing that we can begin to identify those informal leaders in an organization. Further, leadership and management practice has not been a hot topic for researchers (Hallinger & Heck, 1996). From a distributed perspective, the *practice* of leading and managing is a central and anchoring concern.

A distributed perspective frames practice in a very particular way. Rather than equating practice with the actions or behaviors of individual leaders, from a distributed perspective practice unfolds or

takes shape in the interactions of school *leaders, followers*, and aspects of their *situation* (Spillane, 2006). In this way, leading and managing practice is stretched over the work of two or more leaders and followers as mediated by aspects of their situation such as tools (e.g., protocols, organizational routines, language). Things in our situations such as tools, artifacts, organizational routines, and language (among others) define everyday practice by enabling and constraining interactions among organizational members. Thus, interactions are essential in studying practice. From a distributed perspective, aspects of the situation do not simply "affect" what school leaders do or moderate the impact of what they do but rather are constitutive of practice -one of its core defining elements- (Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007).

Framing practice in this way is essential from a distributed perspective. Consider an example of the performance of a dance such as a two-step by way of illuminating the importance of this framing. While the individual actions of partner A and partner B are essential to the dance, the performance of the two-step takes place in the interactions of the partners -the practice of the two-step is *in between* the two partners-. Simply describing the actions of each partner would fail to capture the practice; it is essential to analyze the interactions. The music, an important aspect of the situation, is essential in defining the practice in that it provides the rhythm for four steps to six beats. We could argue that the practice of the two-step is in between the partners and the music.

Framing practice from a distributed perspective presses us to examine how practice is accomplished in the day-to-day life of the organization. One typology identifies three ways in which practice is stretched over people: collaborated, collective, and coordinated (Spillane, 2006; Spillane, Diamond, & Jita, 2000, 2003). Collaborated distribution refers to practice that is stretched over people working in the same place and same time. Collective distribution refers to situations where people work separately in place and time but interdependently. Coordinated distribution refers to situations where the tasks or activities have to be performed in a particular sequence. Each type of

distribution poses unique challenges for practitioners. More work is essential in order to understand how the practice of leading and managing is stretched over people and indeed over key aspects of the situation.

In articulating my understanding of what it means to take a distributed perspective in investigating leadership and management I am not arguing that other conceptualizations are somehow wrong or inferior. I simply seek to explicate what taking a distributed perspective to the study of leadership and management practice entails in my work.

3. *PUTTING A DISTRIBUTED PERSPECTIVE TO WORK*

A distributed perspective offers an alternative to common ways of thinking about leadership and management; this is important because popular ways of thinking about leadership and management (e.g., heroics of leadership) limit how we think about these phenomena. It gets us away from an exclusive focus on the formally designated leaders at the top of the organizational hierarchy and presses us to consider those informal leaders. It anchors our work in the *practice* of leading and managing. It brings into focus both the formal and informal organization and relations among the two.

So what? In this section I consider how the distributed perspective has been used in research and development work, focusing chiefly though not exclusively on my own work. With respect to research, I consider some findings from research as well as some challenges for future work.

3.1. *Research retrospective*

Over the past decade, scholars have deployed a distributed perspective to generate new insights into the work of leading and managing in schools. While a comprehensive review of this literature is beyond the scope of the current paper, some findings merit mention.

A consistent finding across different studies is that our research shows that a cast of others in addition to the principal takes part in leading and managing instruction in schools. This includes assistant principals, curriculum specialists, mentor teachers, and department chairs (Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007; Spillane, Hunt, & Healey, 2009). A study of one hundred and twenty geographically dispersed

U.S. elementary schools found that responsibility for leadership and management functions involve three to seven formally designated leadership positions per school (Camburn, Rowan, & Taylor, 2003). A study using survey data from teachers, specialists, and administrators in 23 elementary schools in one mid-sized urban school district found that 27% (247 of 932 respondents) reported holding a formally designated leadership position (Spillane, Hunt, et al., 2009). On average, there were 11.7 formally designated leaders per school (ranging from 5 to 17). Roughly two-thirds of the occupants of these positions were part-time because he or she was also teaching. Including the school principal, the average number of full-time leaders per school was 4.6 (Spillane, Hunt, et al., 2009).

Even when we focus exclusively on the school principal's workday, we find that others play a central role, either taking responsibility for activities themselves or co-performing the activity with the principal. School principals in one study involving Experience Sampling Methods (ESM) reported that "other school staff" shared responsibility for 31 percent of the activities in which they participated. Further, these principals reported co-performing on average with another leader almost half of the activities for which they reported having responsibility (Spillane, Camburn, & Pareja, 2007; Spillane & Hunt, 2010; Spillane, Hunt, et al., 2009). As one might expect, considerable variation exists between schools and activity types (e.g., administration versus curriculum and instruction) both in the prevalence and positions of these other leaders in the principal's workday. For example, some principals reported co-performing over 60% of the activities for which they took responsibility, while others reported co-performing fewer than 10% (Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja, & Lewis, 2009; Spillane, et al., 2007). The type of task mattered: while school principals reported taking responsibility for over three-quarters of all administration-type activities in which they participated, they reported taking responsibility for just over half of the instruction and curriculum activities. Studies also show that individuals with no formally designated leadership positions (e.g., teachers, students, parents) as well as school district personnel and

external consultants take responsibility for leadership and management work (Frost, 2005; Heller & Firestone, 1995; Portin, Schneider, DeArmond, & Gundlach, 2003; Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007).

Another finding is that the school subject matters with respect to the work of leading and managing in schools. Leadership and management arrangements in elementary schools differ depending on the school subject (Spillane, 2005, 2006). Though scarce, there is also some work using the practice aspect of a distributed perspective. This work attempts to characterize how practice is configured in schools and examine the role of the situation (Sherer & Spillane, 2010; Spillane, Parise, & Sherer, in press).

3.2. *Research prospective*

In using a distributed perspective to frame our research we have mostly skipped some important steps for conducting empirically rigorous research. Specifically, there has been only limited attention to defining study operations and developing robust measures of these operations. Similarly, there has also been limited work in developing, piloting, and validating research instruments for gathering data. I consider both of these issues.

The development of study operations is essential for translating theoretical and analytical ideas into measures for data collection and analysis, enabling the distributed framework to be used systematically in research studies [(3)] . By 'study operation' I mean the definition and specification of an aspect of a conceptual framework so that it can be measured based on observations in the field. The operationalization of theoretical ideas in the distributed perspective has received short shrift to date. This work will involve developing study operations and 'measures' of different aspects of school leadership and management when viewed through a distributed lens that can be used to gather and analyze data. A key part of this work has to be a critical appraisal of what these study operations include and exclude. Such work is essential so that the field moves beyond relying chiefly on repackaging or re-labeling existing measures to fit with a distributed perspective. While we can, and indeed should, salvage existing measures where

possible in applying a distributed perspective, an exclusive focus on salvaged measures runs the risk of a distributed perspective becoming simply a new label for old and familiar constructs.

Three recently published papers offer some insights to the challenge here. The studies reported in these three papers all employed a distributed framework and all focused on sources of leadership in schools but used different study operations and measures of how leadership is distributed. While Camburn and colleagues (Camburn, et al., 2003) focus exclusively on the formal organization, the other studies also attend to informal leadership as perceived by staff members. Whereas Leithwood and colleagues (Leithwood, et al., 2007) focus on the degree to which leadership is pre-planned and aligned among leaders, Heck and Hallinger (Heck & Hallinger, 2009) focus on how teachers perceive the distribution of leadership functions. Comparing and contrasting these three studies, we can identify at least three dimensions on which study operations differ when taking a distributed perspective. One dimension concerns *who* takes responsibility for leadership and management; that is, over whom is responsibility for the work distributed. Study operations can focus exclusively on the formal organization or they can also include informal sources of leadership. Another dimension is the *what*; that is, what aspects of the work or functional responsibilities are distributed. Both Camburn and colleagues' and Heck and Hallinger's study operations attend to the what but they conceptualize and carve up this terrain differently. A third dimension concerns *how* the work is distributed, such as Leithwood and his colleagues attention to spontaneous versus planned distribution or Heck and Hallinger's focus on empowerment and collaborative decision-making. As these three studies illustrate, study operations may or may not attend to any one of these dimensions. Further, each dimension can be operationalized in different ways and the resulting study operations can be combined (e.g., who takes responsibility for what functions) in ways that can accentuate differences between studies. If we took the next step and focused on measurement of study operations we suspect the differences among studies would increase.

There have been some preliminary efforts to define study operations and construction measures. Using data from the 30 elementary schools in one mid-sized urban school district, we articulate study operations, construct measures and examine the extent to which these measures pick up on variation between schools (Spillane & Healey, in press). Among the study operations we define and measure in the paper are 'leader to staff ratio,' 'leader position focus,' 'formally designated leadership team diversity,' and 'formal-informal congruence.' Formal and informal congruence, for example, attempts to capture the relations between the formal and informal aspects of the school organization by examining the match between formally designated leadership positions and *actual* advice-seeking about classroom instruction in schools: it focuses on the alignment or match between the formal and informal organization. One way in which we measured this was by examining what percentage of advice-seeking relations about mathematics and reading/language arts involved formally designated leaders. On average across the 30 elementary schools, 44% of all mathematics advice relationships and 47% of all reading/language arts advice relationships are directed towards formally designated leaders in any position. Our analysis suggests considerable variation across schools; formally designated leaders account for between 9% and 90% of mathematics advice relations and from 3% and 90% of reading/language arts advice relationships depending on the school.

Another area of work in need of more attention involves the development and validation of research instruments. Most work using a distributed perspective to date has relied on a handful of research instruments that have dominated research on school leadership and management - especially school staff surveys, structured and semi-structured interviews, and open-ended and closed-ended observations. Using a distributed perspective to frame research on leadership and management, however, will very likely necessitate the development of new research instruments or at least the redesigning of instruments borrowed from other fields so they are tailored for studies of elementary school leadership and management (Camburn, Spillane, &

Sebastian, in press; Pitts & Spillane, 2009; Pustejovsky, Spillane, Heaton, & Lewis, in press; Spillane & Zuberi, 2009).

One component of my work as part of the Distributed Leadership Studies involves designing and validating research or diagnostic instruments such as logs of practice and social network instruments (Camburn, et al., in press; Pitts & Spillane, 2009; Pustejovsky & Spillane, 2009; Pustejovsky, et al., in press; Spillane & Zuberi, 2009). While these instruments are designed for gathering data, policy-makers and practitioners can also use them to generate data that support reflection in and on the practice of leading and managing (see next section).

3.3. *Developing practice*

While my primary orientation in developing and using a distributed perspective is as a researcher, I do not see academics as having a monopoly on data collection and analysis. School leaders, teachers, staff developers, and district policymakers can and should also engage in research as part of their work. While practitioners' research orientations may differ from those of academics, the design efforts central to practice should be informed by diagnostic work, some of which can only be carried out by practitioners. Moreover, it is essential as researchers in applied fields such as education that we not only generate empirically rigorous knowledge but that we also generate usable and useful knowledge for practitioners and policymakers.

A key component of my work using a distributed perspective involves designing curriculum modules that engage school staff in *diagnostic* and *design* work using the distributed perspective. Diagnosis and design are essential in the work of leading and managing organizations. While the dominant approach to developing school leaders is to train them to implement the pre-packaged remedies developed by others, most of these remedies rely on school leaders for their successful implementation and institutionalization. We believe that developing a diagnostic and design mindset among school leaders is critical. Our modules are designed to do just that.

Our research on school leadership and management is widely featured in these modules. First, we use cases from our work to engage

participants in understanding the entailments of taking a distributed perspective to school leadership and management (Spillane, 2006; Spillane & Coldren, in progress; Spillane & Diamond, 2007). Second, we use findings from our research to engage participants in diagnostic work from a distributed perspective. Third, we use our research or diagnostic instruments to help participants transfer the findings from our empirical case studies to their own schools.

4. *CONCLUSION*

As a conceptual framework, a distributed perspective has the potential to generate new knowledge about school leadership and management (Gronn, 2000; Spillane, et al., 2001, 2004). Scholars increasingly use a distributed perspective to frame studies of school leadership and management, with researchers across different countries often using different conceptualizations and methodological approaches (Camburn, et al., 2003; Harris, 2005; MacBeath, Oduro, & Waterhouse, 2004; Spillane, et al., 2007; Spillane, Hunt, et al., 2009; Timperley, 2005). Some scholars have also taken up the challenge of examining relations between how leadership and management are distributed in schools and school outcomes (Heck & Hallinger, 2009; Silins & Mulford, 2002).

Still, much of the empirical work to date has been descriptive, sometimes focused on hypothesis generation and theory development. Though often portrayed, at least implicitly, as inferior to predictive or hypotheses-testing research, more descriptive work is necessary to improve our understanding of how leadership is distributed in schools so that we can then explore how these arrangements influence school outcomes. Whether or not a distributed perspective realizes its potential as a conceptual framework and makes a unique contribution to scholarship on leadership and management will depend on how scholars use the perspective to frame their research. Three areas of work are essential in this regard. First, more theory building work is necessary, especially work that sharpens the analytical tools that researchers can apply in their empirical work, because loose constructs contribute to fuzzy scholarship. Second, the development of study operations is especially critical for translating theoretical and analytical ideas into measures for data collection and analysis. Third,

we need to design and validate research instruments for colleting data. A distributed perspective is not a blueprint for leading and managing but rather a framework for researchers and practitioners to use in diagnosing the practice of leading and managing and designing for its improvement (Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007). My colleagues and I, as part of the Distributed Leadership Studies, are committed to developing knowledge about leading and managing, especially knowledge for practice; that is, knowledge of the *how* of leading and managing. We know relatively little about the *how* - the practical knowledge that school leaders use in their day-to-day practice. For example, research informs us that having an organizational vision and getting organizational members to buy into that vision is important for organizations to run well. Still, the available knowledge base has much less to say about *the how* of developing a vision and getting school staff to buy into it. Without a rich understanding of the *how*, it is difficult for policy-makers and researchers to contribute to improving school leadership and management.

5. *REFERENCES*

Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper Collins Publishers.

Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaulation and Policy Analysis, 25* (4), 347-373.

Camburn, E., Spillane, J. P., & Sebastian, J. (in press). Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational Administration Quarterly*.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: SUNY Press.

Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Frost, D. (2005). Resisting the juggernaut: Building capacity through

teacher leadership in spite of it all. *Leading and Managing, 10* (2), 83.
Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration Leadership, 28* (3), 317-338.
Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an age of school reform*. London: Paul Chapman.
Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, 32* (1), 5-44.
Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies, 37* (3), 255-265.
Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal, 46* (3), 659-689.
Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Elementary School Journal, 96* (1), 65-86.
Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York, NY: Wiley.
Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools, 6* (1), 37-67.
Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
MacBeath, J., Oduro, G. K. T., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in action: A study of current practice in schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
Mayrowetz, D., & Smylie, M. A. (2004). Work redesign that works for teachers. *Yearbook of the National Society for the Study of Education, 103* (1), 274-302.
McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve*

student achievement. New York, NY: Teachers College Press.
Pitts, V., & Spillane, J. P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research and Method in Education, 32* (2), 185-207.
Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools: A study of the school principalship*. Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education, Washington University.
Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal, 85* (3), 353-389.
Pustejovsky, J., & Spillane, J. P. (2009). Question-order effects in social network name generators. *Social Networks, 31* (4), 221-229.
Pustejovsky, J., Spillane, J. P., Heaton, R. M., & Lewis, W. J. (in press). Understanding teacher leadership in middle school mathematics: A collaborative research effort. *The Journal of Mathematics and Science: Collaborative Explorations*.
Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44* (5), 635-674.
Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Longman.
Sherer, J. Z., & Spillane, J. P. (2010). Constancy and change in school work practice: Exploring the role of organizational routines. *Teachers College Record, 113* (3).
Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration, 40* (5), 425-446.
Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly, 26* (3), 235-259.
Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership & Management, 25* (4), 383-397.
Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Camburn, E., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., & Lewis, G. (2009). Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: The challenge of study operations. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives*. Dordrecht: Springer Press.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools, 6* (1), 103-125.

Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (in progress). *Managing to lead: Taking a distributed perspective to diagnosis and design in school leadership and management*. New York, NY: Teachers College Press.

Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.

Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2000). *Leading instruction: The distribution of leadership for instruction*. Paper presented at the 2000 Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies, 35* (5), 533-543.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher, 30* (3), 23-28.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36* (1), 3-34.

Spillane, J. P., & Healey, K. (in press). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal, 111* (2).

Spillane, J. P., & Hunt, B. (2010). Days of their lives: A mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies, 42* (3), 293-331.

Spillane, J. P., Hunt, B., & Healey, K. (2009). Managing and leading elementary schools: Attending to the formal and informal organisation. *International Studies in Educational Administration, 37* (1), 5-28.

Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (in press). Coupling administrative practice with the techinical core and external regulation: The role of organizational routines. *American Educational Research Journal*.
Spillane, J. P., & Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log: Using logs to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly, 45* (3), 375-423.
Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies, 37* (4), 395-420.
Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charistmatic leadership theories. *The Leadership Quarterly, 10* (2), 285-305.

---

(1) Work on this article is supported by the Distributed Leadership Studies (http://www.distributedleadership.org) funded by research grants from the National Science Foundation (REC-9873583; RETA Grant EHR-0412510) and the Spencer Foundation. Northwestern University's School of Education and Social Policy and Institute for Policy Research supported this work. All opinions and conclusions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the views of any funding agency. Please, send all correspondence to the study's principal investigator, James Spillane, at Northwestern University, School of Education and Social Policy, 2120 North Campus Drive, Evanston, IL 60208; e-mail: j-spillane@northwestern.edu.

Ver Texto

---

(2) For a more detailed discussion of the distributed framework and its theoretical roots see Spillane (2006) and Spillane, Halverson, and Diamond (2004).

Ver Texto

---

(3) For a more detailed discussion of this issue see Spillane & Healey (in press).

Ver Texto

Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje

Coordinador: Antonio Bolívar

PRESENTACIÓN

Este simposio se plantea qué se puede hacer, aquí y ahora, para dinamizar los centros escolares, de modo que puedan asegurar el éxito educativo para todos los alumnos; más allá de la confianza y el voluntarismo en su profesorado. Tras el desengaño sobre la capacidad de reformas *top-down* para provocar la mejora y, su lugar, constituirse el centro escolar en clave en el éxito educativo; entre otros, el liderazgo pedagógico de los equipos directivos aparece como un factor crítico de primer orden. El modelo administrativista-burocrático de dirección escolar, heredado en España, presenta -en la modernidad tardía- graves déficits para incidir en dicha dinamización. En su lugar, conviene plantearse cuáles son las tareas y responsabilidades que deban tener los directores y directoras de nuestros centros educativos y, de acuerdo con ellas, promover los oportunos cambios en la estructura organizativa de los centros escolares. Las nuevas políticas educativas, como hace la Ley Orgánica de Educación o la Ley de Educación de Cataluña, hablan de la función de "dirección pedagógica" y "liderazgo" de los equipos directivos.

Este tipo de planteamientos y discusión ya no puede hacerse al margen de cómo se sitúa el tema a nivel internacional. Toda una amplia literatura basada en investigaciones (Marzano *et al.*, 2005; Day *et al.*, 2009; Robinson, 2007; Louis, Leithwood *et al.*, 2010) destaca la relevancia de un liderazgo centrado en el aprendizaje para incrementar los resultados escolares. Este Simposio se propone, por una parte, analizar las perspectivas abiertas por estas investigaciones y las nuevas orientaciones en el liderazgo y, por otra, ver cómo podrían implementarse en nuestra realidad, de modo que los equipos directivos pudieran desempeñar el referido liderazgo pedagógico al que apuntan las nuevas orientaciones oficiales. Las aportaciones que configuran el Simposio complementan -desde distintos ángulos- este

enfoque, así como los participantes de distintas universidades (Antonio Bolívar, Granada; Juan M. Escudero; Murcia; Oscar Maureira, Chile) y de otros ámbitos prácticos: formación de equipos directivos y administradores de la educación (Nélida Zaitegi, Alejandro Campo).

En el tránsito de un modelo burocrático y electivo a una dirección pedagógica, como apuntan las nuevas normativas (Decreto catalán 102/2010 sobre autonomía de centros educativos, así como el paralelo sobre la dirección de centros, nuevos Reglamentos Orgánicos en Andalucía, etc.); los enfoques actuales del liderazgo en la literatura internacional permiten señalar líneas y buenas prácticas para la mejora de los aprendizajes y resultados del centro escolar. Si un buen liderazgo a nivel escolar, como constatan diversos informes recientes (Informe McKinsey, OCDE), es un factor determinante de la calidad de la educación, se deben seleccionar, formar y mantener buenos directivos, de modo sostenible. Dos aportaciones, desde la experiencia del Programa de Formación de Equipos Directivos en el País Vasco, versan sobre las competencias para gestionar el aprendizaje de la organización (*Nélida Zaitegi*), así como sobre la formación y el desarrollo para poder llevar a cabo una dirección pedagógica (*Alejandro Campo*). En ellas se plantea qué competencias queremos tengan los directivos escolares para ejercer un liderazgo pedagógico y cómo se pueden desarrollar tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

Más allá de un lema de las políticas educativas europeas, las escuelas en el siglo XXI deben asegurar, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo. Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa, las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; mientras que, cuando se enfoca desde un liderazgo para el aprendizaje, la responsabilidad por los aprendizajes aparece en primer plano. La lucha contra el fracaso escolar, entre otras medidas, en la medida en que éste tiene como variable clave la

labor del propio centro escolar, implica que la dirección escolar tiene que entrar en la dimensión pedagógica. Precisamente las investigaciones constatan que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos. La aportación de *Juan Manuel Escudero* se centra en esta dimensión, pero advierte de las dificultades para que suceda en nuestro contexto, dada la cultura escolar heredada. Por eso, no basta trasladar propuestas teóricas o experiencias de otros contextos, se deben reformar, al tiempo, otras dimensiones.

Si los directores deben realizar múltiples tareas e inevitablemente relacionadas con la administración y la gestión, en cualquier caso, como dice Elmore (2000), su misión central es la enseñanza, por lo que en ella debieran centrarse los esfuerzos y poner las demás cosas al servicio instrumental de la mejora de la educación ofrecida por el centro:

> "las competencias y conocimientos que funcionan en el liderazgo, según esta perspectiva, son aquellas que pueden ser conectadas, o conducir directamente, a la mejora de la enseñanza y de los desempeños de los estudiantes. Poner el acento en los resultados o estándares fuerza a esta cuestión. Convierte al liderazgo en algo instrumental o subordinado a la mejora. [...] El tipo de liderazgo dibujado no tiene nada que ver con el control, ya que la mejora no puede controlarse, a lo sumo ofrecer guías y apoyo. Más bien, se deben desarrollar modelos de liderazgo distribuido[...] Con independencia de la función o rol que se ocupe, el propósito del liderazgo es la mejora de la práctica docente y las competencias de los estudiantes" (p. 14 y 20).

Entendemos por liderazgo la capacidad de *ejercer influencia* y *proveer una dirección* en torno a metas compartidas de la escuela. Como dice Louis, Leitwood *et al.* (2010), "el liderazgo se refiere enteramente a mejora de la organización, más específicamente, se trata de establecer acuerdos y direcciones valiosas para la organización de que se trate, y hacer lo que sea necesario para empujar y apoyar a las personas a moverse en esas direcciones" (pp. 9-10).

Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de *liderazgo educativo* o *pedagógico*. En este sentido, ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización no forman parte del liderazgo pedagógico. Si bien, siendo realistas, en las condiciones actuales, en muchos casos, es preciso asegurar la gestión y funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas. Por eso, una agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección es entenderla como un *liderazgo para el aprendizaje*, que vincula su ejercicio con el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y del centro como organización). La aportación inicial del coordinador (*Antonio Bolívar*) y el profesor *Oscar Maureira*, de acuerdo con la literatura actual, a modo de marco teórico, revisan qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el centro escolar, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. En conjunto, el Simposio pretende presentar una agenda en la mejora del ejercicio de la dirección, como es el liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*) y, para eso, se requiere un ejercicio *distribuido o compartido* del liderazgo escolar (Bolívar, 2010a).

Las prácticas de liderazgo han cambiado dramáticamente en las dos últimas décadas, particularmente en contextos de política educativa donde los centros educativos tienen mayor autonomía y, paralelamente, una mayor responsabilidad por los resultados escolares. A medida que la mejora escolar es más dependiente de cada centro escolar y éste, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los directores adquiere mayor relevancia. Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos (Robinson *et al.*, 2009; Louis, Leithwood *et al*., 2010). Este impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos se produce *indirectamente* mediante su

influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza. Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito (Leithwood, 2009).

1. *LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE*

Antonio Bolívar
Universidad de Granada
Oscar Maureira
Universidad Católica Silva Henríquez. Chile

Un liderazgo para el aprendizaje, de acuerdo con las orientaciones más potentes en la literatura (Day *et al.*, 2009; Macbeath y Nempster, 2009; *Pont et al.*, 2008), toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. Las demás dimensiones de su acción cotidiana se ponen al servicio de dicha meta prioritaria de la misión de su centro escolar. Es cierto que, como han constatado las investigaciones (Leithwood, Louis *et al.*, 2004; Marzano *et al.*, 2005), el impacto en la mejora de los aprendizajes se produce *indirectamente*, mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza, dependiendo de las prácticas desarrolladas, de que el liderazgo esté distribuido, así como de construir una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos.

En el contexto español y chileno, al que haremos referencia, en las últimas décadas se ha operado un doble proceso. Si bien hay todo un conjunto de posibilidades para apoyar esta política de mejora dirigida a potenciar el liderazgo educativo; por otra, partimos de una cultura escolar e historia heredada anterior (Bolívar, 2006; Weinstein, 2009; Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010) con graves impedimentos para que los directivos escolares puedan ejercer dicho papel. Las declaraciones discursivas sobre liderazgo pedagógico no siempre se traducen en atribuciones efectivas en su labor. Entre los caminos que van abriendo las nuevas regulaciones normativas, las presiones del medio en que se desenvuelve la educación, y las rémoras de una tradición escolar, se juega el cambio en el ejercicio de la dirección escolar en España. Hasta ahora, como describe bien María Teresa González (en prensa),

partimos de unas vivencias donde dirección y profesorado en su aulas son dos esferas separadas. Suele funcionar "un *pacto implícito* según el cual el director/a no se inmiscuye en el trabajo del docente en el aula o en el de los órganos de coordinación (equipos, departamentos) y *a cambio* se le *deja* que se encargue de lo *organizativo*. El profesorado, pues, espera que no invada las esferas privadas o personales del desempeño de su trabajo docente"

Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, crecientemente se está volviendo insuficiente. La primera responsabilidad de la escuela es preciso garantizar el éxito educativo a todo su alumnado. Esto no puede quedar enteramente al voluntarismo de lo que cada profesor, con mayor o menor compromiso, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece la escuela. Esta acción tanto en España (Bolívar, 2006), como en Chile (Maureia, 2006), actualmente, es algo conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional (Robinson *et al*., 2009; Louis, Leithwood *et al.*, 2010) cada vez más evidente: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso. No obstante, tenemos un conjunto de retos pendientes para poder pasar del actual modo de ejercer la dirección al liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2010b).

Sin embargo, influidos por las tendencias actuales que consideran prioritario el papel de liderazgo educativo (Pont *et al.*, 2008), se está iniciando una *progresiva convergencia de la política educativa* con el liderazgo educativo. Están comenzando a producirse cambios significativos en ejercicio de la dirección en España, ya reflejados en las nuevas regulaciones legislativas, en un tránsito de un modelo burocrático a una dirección pedagógica, encaminada a la mejora de los aprendizajes y de los resultados de la escuela. Desde esta perspectiva, la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) introduce (art. 132) como una novedad entre las competencias del director "ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para

la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro". De modo similar, la legislación de las Comunidades Autónomas (Andalucía, Cataluña), han empezado a concretar y especificar el ejercicio de dicho liderazgo pedagógico. Hasta ahora el Decret 102/2010, de 3 de agosto, "d'autonomia dels centres educatius" y (en fase de discusión) el complementario "Decret de la direcció dels centres educatius publics i del personal directiu professional docent", son el ejemplo más logrado de la referida convergencia. Por su parte en Chile, las últimas regulaciones (Ley núm. 20.370, 2009) establecen que los equipos directivos deberán realizar supervisión pedagógica en aula, con el fin de mejorar los resultados académicos del establecimiento (Núñez, Weinstein, y Muñoz, 2010).

1.1. *Un liderazgo centrado en la mejora*

La mejora y eficacia escolar puede entenderse en sentido más amplio o restringido pero, en último extremo, se juega en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas. De ahí que el papel de los equipos directivos y su función de liderazgo se deba centrar en crear las condiciones para que estos sean más ricos y productivos. Un conjunto de factores han contribuido a situar la labor del aula como clave en lo que se deba entender por mejora, subordinado la labor conjunta a dicha meta. Se puede discutir largamente sobre el tema, en función tanto de principios como de objetivos que se pretendan, pero en cualquier caso debe significar un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo, en función de la situación de partida. Como dice Elmore (2008: 45) "*mejora* es el incremento progresivo de la calidad y de los resultados".

La literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel desempeñado por el liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje (Maureira, 2004). El "efecto-director" es, normalmente, un *efecto indirecto*: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades, de las motivaciones y compromiso y de las

características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un "catalítico" en la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión de la enseñanza.
Todo esto ha contribuido a que la *dirección pedagógica* de los centros educativos se esté constituyendo, a nivel internacional y nacional, como un factor de primer orden en la mejora de la educación, al tiempo que en una prioridad de las agendas de las políticas educativas. Diversos informes internacionales lo ponen de manifiesto. Por una parte, el informe TALIS (OCDE, 2009) analiza la relevancia de un liderazgo para el aprendizaje (cap. 6: "Leading to learn") del alumnado, del profesorado y del propio centro como organización. La propia OCDE ha decidido intervenir en esta dimensión, a través de su programa titulado *Mejorar el liderazgo escolar* ("*Improving school leadeship*"). Justifica entrar en esta dimensión dado que, como afirma al comienzo:

> "El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. [...] Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable" (Pont *et al.*, 2008: 9 y 19).

1.2. *El impacto del liderazgo en la mejora. Una revisión*

Las prácticas de liderazgo han cambiado dramáticamente en las dos últimas décadas, particularmente en contextos de política educativa donde los centros educativos tienen mayor autonomía y, paralelamente, una mayor responsabilidad por los resultados escolares. A medida que la mejora escolar es más dependiente de

cada centro escolar y éste, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los directores adquiere mayor relevancia. Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. Este impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos se produce *indirectamente* mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza. Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito (Horn y Marfan, 2010; Robinson *et al*., 2009).

En un programa (*Improving School Leadership*) promovido por la OCDE, la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: *(re)definir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar*; *adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz*; y *hacer del liderazgo una profesión atractiva*. Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. En una excelente investigación, Day *et al.* (2009) han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: *Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo); desarrollar al personal, rediseñar la organización; gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje*. Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en clase. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a *rediseñar los contextos de trabajo* y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser "líderes pedagógicos de la escuela".

Los efectos estudiados por la investigación se refieren al liderazgo en el contexto anglosajón, con roles y capacidades muy distintas a las que tiene el director o equipos directivos en España. Por otra parte, a pesar de la importancia, antes resaltada, de la dirección en la mejora

de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen. En este sentido, como dice Elmore, resulta necesario *desromantizar* el liderazgo; es decir, dejar de proyectar en él lo que debieran ser buenas cualidades para el funcionamiento de la organización; y -en su lugar- abogar por un liderazgo distribuido (*distributed leadership*) entre todos los miembros (Harris, 2008), que contribuya a capacitar al personal en la mejora. El liderazgo -como proclaman propuestas ingenuas, en un salto al vacío- no es la solución a todos los problemas, sino parte de ella. De modo paralelo es preciso poner el foco de atención, de un lado, en potenciar el *liderazgo del profesor*; de otro, las escuelas como *comunidades profesionales de aprendizaje efectivas*. Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad). Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo.

1.3. *Un liderazgo distribuido*

La mejora escolar, fracasadas las formas técnicas-gerenciales, de un líder heroico, por muchas cualidades o competencias que pueda tener. Construir la capacidad de mejora implica, por el contrario, promover un trabajo conjunto en una organización que aprende a hacerlo mejor. Se trata de promover dinámicas laterales u horizontales, en lugar de verticales; colectivas o comunitarias, en lugar de individualistas. Esto va a depender de un número significativo de profesores líderes que comprendan una visión compartida en la escuela, al tiempo que comprometidos con proporcionar cada día una mejor educación. De ahí la proliferación de estudios en la última década en torno al *liderazgo distribuido*. Un liderazgo distribuido, compartido o colectivo se entiende no en la acepción de asignar tareas o responsabilidades a la gente, cuanto en desarrollar un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, que suponga la implicación, iniciativa y cooperación de todo el personal.

El liderazgo, entonces, es visto como algo que involucra a más personas, más que una cualidad de éstas, emerge en una organización entendida como "comunidad profesional de aprendizaje", de modo que los docentes, al trabajar conjuntamente, desarrollan competencias y

ejercen apoyo mutuo (Escudero, 2009). De este modo, "los efectos del liderazgo sobre el rendimiento del alumnado se producen, en gran medida, porque el liderazgo eficaz refuerza la comunidad profesional - un entorno particular en el que los docentes trabajan juntos para mejorar su práctica y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La comunidad profesional, a su vez, es un fuerte predictor de las prácticas de enseñanza que están fuertemente asociadas con el rendimiento de los estudiantes" (Louis, Leithwood *et al.*, 2010: 37).

Este enfoque proporciona un nuevo marco conceptual o lente teórica que posibilita reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas (Harris, 2008), en particular mostrando cómo el factor de influencia en la escuela, definitorio de liderazgo, funciona con dispositivos múltiples (interacciones, contextos, focos, fuentes o funciones). El *liderazgo colectivo, distribuido o compartido* equivale, pues, a ampliar la capacidad humana de una organización, con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común. La investigación ha establecido que el liderazgo ejerce una mayor influencia en aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido. No obstante, a pesar de su atractivo, tiene una presencia escasa en las escuelas. Por otra parte, su incidencia mayor o menor depende de las formas y patrones que tenga su distribución (Leithwood, 2009).

Por eso, resulta poco significativo hablar de "liderazgo distribuido" si no se entra en las formas y patrones de distribución: qué tareas se distribuyen, niveles de distribución y de acuerdo con qué patrones (Maureira, 2008; Bolívar, 2010c). Entender la distribución de liderazgo en cada escuela precisa explorar qué actuaciones están asociadas con prácticas de liderazgo, cómo se relacionan con las fuentes del liderazgo (particularmente con la dirección) y cómo se ejercen en relación con dimensiones clave en la mejora escolar. Razonablemente podemos pensar, como constata la investigación, que en unas estructuras organizativas similares los directores pueden establecer los roles de liderazgo e implicar a otros en la distribución del liderazgo en muy diferentes maneras. Por eso, convienen estudios de caso que ejemplifiquen cómo en cada organización se distribuye el liderazgo.

El poder en las organizaciones, como pone de manifiesto la distribución del liderazgo, es algo complejo, al tiempo que debe tender democráticamente a ser compartido. En este sentido, como señalan López y Lavié (2010: 76), "el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo sino más exigente para los líderes formales. Se requiere que coordinen y supervisen todo ese liderazgo más disperso, que desarrollen capacidades en los seguidores para ejercer dicho liderazgo, y que proporcionen la retro-alimentación adecuada en relación a los esfuerzos de aquellos". Más particularmente, de acuerdo con los hallazgos de una investigación dirigida por Ken Leithwood (2009), la distribución del liderazgo a otras personas, "no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes detentan cargos de liderazgo formal. Sin embargo, sí se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña qué funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas y monitorear el trabajo de liderazgo de dichas personas, entregándoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos" (p. 128).

Tanto un liderazgo distribuido, como la comunidad profesional de aprendizaje en que se inscribe, requieren unas condiciones internas e externas, eliminando las barreras que lo impiden y estableciendo estímulos, que pudieran posibilitar el liderazgo referido. Así favorecer estructuras organizacionales horizontales, lejos de estructuras rígidas o jerárquicas, posibilita el liderazgo distribuido, a través de equipos, comisiones o departamentos. Como dice el informe de la OCDE (Pont *et al.*, 2008: 98), es preciso alentar la distribución del liderazgo

> "entre diferentes personas y en estructuras organizacionales puede ser una manera de superar las dificultades de las escuelas contemporáneas y mejorar su eficacia. Éstas pueden fortalecer la administración y la planificación de la sucesión. Puede haber diferentes opciones para distribuir el liderazgo, de maneras más formales a maneras más informales y éstas necesitan organizarse, reconocerse y recompensarse en diferentes formas" (p. 98).

1.4. *El cambio en España y Chile: hacia una dirección pedagógica*

Por distintas razones históricas, convergentes en este punto, tanto en el contexto español como en el chileno partimos de una cultura escolar que impide, en gran medida, que los directivos escolares puedan ejercer dicho papel (Bolívar y Moreno, 2006; Maureira, 2006; Weinstein, 2009), convirtiéndose en una de nuestras asignaturas pendientes. En esta situación, hay que replantear cuáles son las responsabilidades que queremos tengan los directores de escuelas y, de acuerdo con ellas, delimitar sus atribuciones, el acceso y la capacitación. Por eso, un punto crítico sobre la dirección y organización de centros o establecimientos educacionales es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado. Además de otros procesos o condiciones, parece también evidente que el modelo colegial de elección de directores en España o, presenta serias dificultades para un liderazgo pedagógico o educativo. Así el Informe TALIS (OCDE, 2008) dibuja una dirección en España con escasa capacidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje pues, de acuerdo con la percepción de los agentes educativos, obtiene la puntuación más baja en liderazgo pedagógico y también en liderazgo administrativo, muy por debajo de la media. Por eso, tenemos un conjunto de retos pendientes para poder acercarnos a la referida forma de trabajo (Bolívar, 2006).

Influidos por las tendencias actuales, que consideran prioritario el papel de liderazgo pedagógico, contamos ahora con una *progresiva convergencia de nuestra legislación y orientaciones de la política educativa* con dichas orientaciones. Al respecto la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) introduce (art. 132) como novedad, entre las competencias del director, "ejercer la *dirección pedagógica*, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro". De modo similar, por limitarnos a las aprobadas y publicadas, la Ley de Educación de Andalucía reafirma la función de "dirección pedagógica" (art. 132.1). Por su parte, la Ley de Educación de Cataluña especifica que tiene funciones de "liderazgo pedagógico" (art. 142), en particular en el ejercicio de la autonomía pedagógica; paralelamente la Administración

educativa debe fomentar y apoyar "la capacidad de la capacidad de liderazgo de los profesionales de la organización y gestión de los centros educativos" (art. 100). A su vez, los nuevos Reglamentos Orgánicos de los centros (en Andalucía y otras comunidades) o el "Decret d'autonomía dels centres educatius" de Cataluña,, están concretando -y ampliando- el ejercicio de liderazgo pedagógico. Este último habla de que "la dirección de los centros adquiere un papel de liderazgo global de la acción de los centros públicos".

Como resalta Escudero en su aportación posterior, en las condiciones actuales de organización de los centros son -pues- casi nulas las posibilidades de ejercer un liderazgo educativo, dada la débil articulación en la organización, en el que cada uno es dueño de su clase, y ésta un espacio inviolable. En su lugar, más bien, funciona una implícita lógica de confianza entre los diferentes actores. Hay una resistencia docente a cualquier tipo de supervisión u orientación de su enseñanza, asentada en un corporativismo e individualismo, que se traduce en una no intervención de la dirección (que se siente, a sí mismo, a la vez como docente). Una larga tradición, empotrada en la cultura escolar (particularmente en Secundaria), hace que el director de las escuelas públicas no suele saber lo que ocurre en las aulas, la información que puede tener le suele llegar por vías indirectas.

Muchas cosas son importantes en el ejercicio de la dirección de las escuelas, pero algunas de ellas no son esenciales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Por eso, la acción del liderazgo pedagógico se debiera dirigir a crear contextos para el aprendizaje, focalizados por unas expectativas claras de niveles de consecución. Las estructuras de las escuelas públicas más bien favorecen valores idiosincráticos aislados y aprendizaje individualista, a expensas del colectivo. Ello no obsta para, paralelamente, destacar que en España, como en Chile, más allá de lo que posibilitan las estructuras, hay directivos que logran implicar al personal en un proyecto colectivo ilusionante, haciendo de su escuela una buena escuela. Si bien la investigación educativa debe investigar qué factores y dimensiones intervienen en estas buenas prácticas, por si pudieran ser transferidos o generalizados a otros contextos; también al sistema le debe

importar, más allá de factores contingentes, cómo hacer de cada escuela una buena escuela, más aún de aquellas que se encuentran en contextos difíciles o con bajos rendimientos.

2. *UNA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA: PROBLEMAS Y PROPUESTAS*

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

La literatura especializada y las políticas gubernamentales a escala nacional e internacional vienen dando vueltas hace tiempo a la idea de que la dirección de los centros y sus contribuciones a la mejora del currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al poner el acento en tareas y responsabilidades propiamente pedagógicas, no sólo se aboga por ir más allá de las funciones de carácter organizativo y gerencial, sino que se pretende redefinir éstas otras, tradicionalmente administrativas, y articularlas alrededor de lo que viene denominándose un liderazgo para el aprendizaje. Por las transformaciones culturales, políticas y prácticas que implica una dirección pedagógica de los centros, la realidad de los hechos corrientes sigue mostrando grandes fracturas entre las apelaciones oficiales y las teorías, seguramente cargadas de razonabilidad, y las prácticas y contextos concretos, donde entran en juego factores y relaciones complejas que no siempre facilitan, sino que más bien obstruyen con frecuencia, el desarrollo viable y generalizado de esa buena nueva.

Está fuera del alcance de esta aportación al Simposio la pretensión de abordar aquí con detenimiento el estado actual de la dirección pedagógica, sus problemas y posibilidades en nuestro contexto. Me limitaré a ofrecer tan sólo algunas consideraciones sobre dos puntos en particular. En primer lugar, la persistencia en el sistema educativo español, singularmente en la escuela pública, de algunas barreras estructurales y culturales que prácticamente impiden la asunción y el desarrollo satisfactorio y generalizado de la función pedagógica de los equipos directivos de los centros. En segundo, la formulación de un par de propuestas que conectan el liderazgo pedagógico con la profesión docente y sus condiciones de trabajo y con las relaciones entre la

administración y los centros escolares.

2.1. *La función pedagógica de la dirección de centros, un horizonte lejano y difícil de alcanzar, pero necesario*

Tanto las reformas legisladas tras la transición democrática como un sinfín de aportaciones nacionales, en particular de las personas con las que comparto esta mesa y también otras muchas que han tratado la dirección de los centros en el sistema educativo español, se ha abundado en ideas y propuestas sobre sus funciones pedagógicas o educativas, así como, más recientemente, el liderazgo focalizado en el aprendizaje. La elaboración teórica e investigadora a escala internacional, singularmente en el contexto anglosajón, nos ha llevado la delantera también en esta materia y, en muchas ocasiones, quizás nos hemos limitado a tomar prestadas sus aportaciones sin la atención debida a nuestro propio contexto. Voy a referir un par de referencias externas porque de alguna manera representan ideas que han reverberado en nuestro ámbito y ayudan a acotar sucintamente un significado posible de la función pedagógica en cuestión. Atendiendo a ciertas características de nuestro contexto, destacaré algunos de los problemas teóricos, políticos y prácticas que exigen reconstruir la propuesta, aunque sin renunciar a algunos de sus mensajes de fondo.

Veamos tan sólo algunas referencias de cierta actualidad que, mirando hacia fuera, permiten apreciar de qué se está hablando cuando se alude a un liderazgo pedagógico por la dirección de los centros. Stoll (2000), en una contribución al tema en la que en los inicios del nuevo milenio situaba la agenda de trabajo para las organizaciones escolares que quisieran garantizar los aprendizajes del siglo XXI, cifraba el referido liderazgo en estas cuatro tareas, responsabilidades, capacidades y compromisos:

a) Elaborar y ser capaces de transmitir una visión coherente de hacia dónde ir teniendo en cuenta la realidad en curso de los centros.

b) Contribuir a crear un clima de aprendizaje organizativo emocionalmente adecuado para el aprendizaje de los profesores.

c) Desarrollarse como expertos en el aprendizaje docente y proveer oportunidades ricas que lo potencien.

d) Practicar en las escuelas los principios y los procesos del aprendizaje organizativo creando y sosteniendo comunidades profesionales de aprendizaje.

En un sentido prácticamente coincidente, pero en este caso como un ejemplo de la presencia que la función pedagógica de la dirección (liderazgo para el aprendizaje) ha adquirido en ciertas políticas educativas, en la Estrategia para el Liderazgo de Ontario (2010) se indican estas cinco capacidades nucleares:

a) Establecer, concertar y desarrollar metas.

b) Establecer relaciones adecuadas entre recursos y prioridades.

c) Promover una cultura de colaboración en los centros.

d) Recabar y usar datos para la toma de decisiones.

e) Propiciar y sostener dinámicas de conversación rigurosa, análisis, reflexión y toma de decisiones.

En éstas u otras referencias similares que podrían presentarse, se asumen presupuestos y propuestas de gran refrendo teórico e investigador, particularmente un conjunto de ellas que giran sobre la convicción de que los centros en su conjunto marcan diferencias en la provisión de educación y el logro de aprendizajes por los estudiantes, así como en que ello depende en gran medida de la capacidad para la renovación y el cambio de las instituciones escolares. De manera sucinta puede entenderse como "el poder y la capacidad de implicar y sostener el aprendizaje continuo de los profesores y de las escuelas en conjunto para mejorar los aprendizajes del alumnado (Stoll, 2000: 2). Superando visiones idealizadas y heroicas de la dirección, su carácter, constitución y espacio de movimiento no reside en la excelencia individual, sino en el concierto precisamente del un conjunto de aspectos y dinámicas ligadas a ideas, creencias, compromisos y capacidades institucionales de los centros en tanto que organizaciones de y para la provisión de educación. Así, esta misma autora plantea que la capacidad de los centros para el cambio se constituye o se impide según se articulen tres elementos claves: los profesores (con

su experiencias de vida y trayectoria profesional, conocimientos, capacidades, bienestar emocional, sentido de interdependencia y motivación), los centros como contextos de aprendizaje (historia, relaciones, cultura, apoyo al profesorado, liderazgo) y contexto externo, donde expresamente se menciona la comunidad próxima y más amplia, la política educativa y sus actuaciones, y las fuerzas sociales y globales del cambio. En un sentido parecido apuntaba Fullan (2007), quien, entre una relación de líneas de actuación necesarias para propiciar reformas a gran escala, enunció las siguientes: fortalecimiento de la capacidad institucional centrada en el aprendizaje, mejora de la rendición de cuentas docentes y el uso de datos para la mejora, potenciar más un liderazgo focalizado en el aprendizaje que en la gestión administrativa, propiciar un nuevo profesionalismo del profesorado, inversión en recursos necesarios para el fortalecimiento de la capacidad de cambio por parte de cada centro y sus relaciones con otros, compromiso de las administraciones educativas con los elementos anteriores y comunicación a lo largo y ancho del sistema.

Tres aspectos pueden destacarse a partir de esas referencias: uno, el liderazgo de la dirección (o equipos directivos) ha de conectarse expresamente con el currículo, la enseñanza y los aprendizajes, dos, el liderazgo es una realidad que ha de construirse y ser participada por otros, y tres, está expuesto a tensiones y dinámicas determinadas en las que entran en juego los docentes, los centros como tales y sus contextos más amplios, dentro de los cuales las políticas de la administración requieren una atención propia.

Como decía, esas u otras formas de abundar en la función pedagógica o educativa de los equipos directivos se han extendido, al menos en teoría, en nuestro contexto, sea cual fuere la realidad de las políticas y las prácticas. Veamos una pequeña muestra de ilustraciones empíricas. En los primero años de la década, bajo la dirección de Rodríguez Diéguez (Beltrán de Tena, Bolívar, Rodríguez y Sánchez, 2004) se ofreció una radiografía de la dirección escolar en centros públicos y concertados, recabando información del personal docente, de directivos y de familias. Tras extraer diversos factores del

cuestionario aplicado, se identificó una serie de ellos entre los que aparecía tanto el relacionado con la mejora de la educación como otro relativo a la formación del profesorado. Ni en centros públicos ni en privados la realidad de las perspectivas de los sujetos avalaba que esas tareas ocuparan un lugar destacado en la práctica de la dirección, habiendo diferencias apreciables, no obstante, entre la escuela pública y la concertada, con valores generalmente más altos en la última. Gago Rodríguez (2006) realizó hace poco una investigación sobre la dirección educativa en secundaria y vino a confirmar que, en efecto, la función en cuestión no forma parte de la cultura y preocupaciones de los directores (Gago, 2006:513), que se valora en principio bien la idea de la animación pedagógica, pero es escasa y complicada de realizar, no sólo por falta de formación, sino también por la inexistencia de esa tradición en nuestro contexto y por la cultura de privacidad y resistencia al control de parte del profesorado. Todavía más recientemente, una investigación llevada a cabo sobre la innovación en España (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010) ofrece algunos datos que son también reveladores. Así, por ejemplo, al referirse al origen de los proyectos de innovación, la iniciativa de algún profesor en particular es citada en un 42.6%, las necesidades compartidas por un grupo de docentes en un 42.9, mientras que la influencia en ello de los equipos directivos sólo se menciona en un 26.6% de las respuestas, o la del claustro en un 22.6%.

Sea cual fuere el valor atribuible a esos datos, las regularidades de los centros públicos (sus diferencia con los concertados darían para otros análisis y valoraciones) apuntan a que la función pedagógica de la dirección, por más que se reclame y justifique, no habita regularmente dentro de nuestro sistema educativo y centros, posiblemente por un abanico amplio de factores y condiciones que van desde el diseño del puesto de trabajo hasta las condiciones históricas, culturales, profesionales y políticas que conforman su desempeño dentro de nuestras organizaciones escolares públicas (Escudero, 2004). Sin embargo, un sistema como español, cuyas tasas de fracaso y abandono escolar nos colocan en los últimos puestos de la Unión Europea y lejos de los objetivos establecidos de garantizar

democráticamente la educación debida, no debiera echar en saco roto los mensajes de fondo que están en el ambiente: mejorar la formación de nuestros niños y jóvenes requiere sin duda muchos cambios, entre los que la redefinición del rol de los directivos y su ejercicio merece ciertamente atención. Dos problemas, entre otros de mayor alcance, han de afrontarse con cierta urgencia para ello: las condiciones de trabajo y la profesionalidad docente, y las relaciones de las administraciones educativas con los centros.

2.2. *Por una función pedagógica de los equipos directivos en relación y contexto*

Sin querer reducir el tema a los dos asuntos indicados, me parecen decisivos. Ya que es impensable una idea de la dirección carismática y situada en la excepcionalidad, y ya que los agentes escolares más decisivos e influyentes en lo que se enseña y aprende son los profesores que trabajan en cada centro y sus aulas, la dirección pedagógica sólo puede pensarse en los términos más arriba indicados; es decir, por su contribución a crear y sostener proyectos con metas y prioridades educativas construidas, participadas y compartidas, vertebrarlos en torno a la enseñanza y el aprendizaje, propiciar entornos de trabajo docente y del alumnado que favorezcan experiencias y resultados necesarios, apoyar y exigir capacidades y compromisos de toda la comunidad escolar con la garantía del derecho a la educación. Ahora bien, si esa pudiera ser la parte de responsabilidad de los directivos, hay otra, no menor, que corresponde al profesorado: pues no hay liderazgo posible sin que sea reconocido, asumido y compartido. Al respecto, me parece esencial el tema relativo a las condiciones de trabajo docente, cómo sea entendido y traducido en políticas y prácticas.

Me estoy refiriendo en concreto, no sólo a lo que todavía sigue constituyendo el foco prioritario de atención (condiciones materiales como salario, tiempos, dedicación, ratio, etc.), sino también a todo lo que implica y comporta entenderlas como condiciones y relaciones sociales: implicación, lealtad, compromiso institucional, interdependencia, responsabilidades compartidas, trabajo bien coordinado y colaboración, rendición de cuentas constructiva y

efectiva. No habrá seguramente posibilidad alguna de una dirección pedagógica mientras no se establezca, concierte y asuma con todas las consecuencias una visión ampliada de la profesión docente más allá de su trabajo individual, centrada en el desarrollo personal y colegiado para mejor la educación en cada contexto y lugar, con disposición efectiva a concertar y revisar ideas y prácticas con los demás y el centro en su conjunto. De un modelo de condiciones de trabajo bajo la perspectiva de inversión en capital humano, que es el vigente en nuestro contexto y constituye el foco de atención sindical, es imprescindible pasar a un modelo de capital social, como bien propone un informe francés al respecto (Pochard, 2008). Sin tal marco de concertación, definición, apoyo, exigencias y rendición de cuentas públicas del desempeño de la docencia, seguirá siendo muy rara la posibilidad de una dirección pedagógica, por más que sigamos decretando y reclamando su existencia.

Un segundo requisito, como indicaba, va más allá de los centros, de cada uno de ellos en particular. Puede centrarse en las relaciones entre las administraciones educativas y los centros. También en este aspecto, donde sigue primando en nuestro ámbito un modelo esencialmente administrativo y burocrático, cualquier vía de apertura y desarrollo del asunto que nos ocupa colocará en la agenda una reconstrucción a fondo del tipo de relaciones a las que me estoy refiriendo. La gestión de los centros, las condiciones de trabajo docente, su reconocimiento y valoración, también los apoyos dispuestos para potenciar y exigir capacidades, ciertos compromisos y prácticas de todo el profesorado, no sólo del voluntario, pasan porque la administración y sus respectivos servicios (inspección, formación inicial, selección y desarrollo profesional del profesorado, asesoramiento) no sólo se ocupen de crear estructuras y decretos, sino que se impliquen con todas las consecuencias en promover una redistribución de la educación justa y equitativa en todos los centros. A la administración le toca en particular detener políticas corrientes de dualización del sistema entre la educación pública y la privada, redistribuir equitativamente recursos y atender como es menester a centros y colectivos con más dificultades, desarrollar infraestructuras y

servicios potentes capaces de crear capacidades profesionales, directivas, institucionales y del sistema para afrontar los desafíos actuales, aplicar con sensatez sistemas de reconocimiento del estado del sistema, rendición de cuentas y toma de decisiones pertinentes y efectivas (Escudero, *en prensa*).

En suma, para que la dirección de los centros pueda caminar hacia las buenas ideas y promesas del liderazgo para el aprendizaje, no sólo hay que mirar a los equipos directivos, sino también al entorno y a los demás actores sin cuyas contribuciones es inimaginable avanzar en buenos centros y, dentro de ellos, en las tareas y responsabilidad que, desde luego, también los equipos directivos han de aportar a la mejora necesaria de nuestra educación.

3. *COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES*

Nélida Zaitegi

FEAEPV-EHHAFE. Fórum Europeo de Personas Administradoras de la Educación del País Vasco

Si como se mantiene en este Simposio, un buen liderazgo escolar es un factor determinante de la calidad de la educación, es urgente un nuevo planteamiento al respecto, que pueda servir de base tanto para definir sus funciones como los criterios a la hora de seleccionar y formar a las direcciones de los centros educativos.

Las claves están, por una parte, en las condiciones laborales y administrativas, que no sólo faciliten, sino que promuevan el ejercicio exitoso de los nuevos liderazgos emergentes y, por otra, en las competencias necesarias para gestionar los aprendizajes tanto del alumnado como de la organización.

3.1. *Algunas cuestiones importantes en torno a las condiciones necesarias*

Hacer el tránsito de una dirección burocrática, cuya función ha sido la mera aplicación de procedimientos y ejecución de la normativa, totalmente ajena a la responsabilidad por los resultados, a otra que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar, exige un proceso de adaptación, prácticamente un cambio cultural, que conlleva la modificación de creencias en relación

con el papel de la dirección, dotarla de las condiciones necesarias para responder a las nuevas demandas y, finalmente, definir su perfil competencial y la manera de desarrollarlo. Todo ello, sin perder de vista que la dirección no es la solución a todos los problemas de la educación, sino parte de ella.
Se precisa un proceso, simultáneo, que dé respuesta a tres cuestiones claves:

- ¿Qué se entiende hoy, aquí y ahora, por dirección escolar? Definir cuáles son las responsabilidades que han de tener los equipos directivos de los centros escolares y, de acuerdo con ellas, delimitar sus atribuciones, el acceso y la capacitación. Un entendimiento de la dirección compartido por toda la comunidad educativa, puesto que, aunque la LOE y leyes correspondientes de las Comunidades Autónomas señalen la necesidad de ejercer una "dirección pedagógica", es necesario "bajar" a los centros y al profesorado, que son, en última instancia, quienes deben llevarla a la práctica.
- ¿Qué se necesita para hacer posible el ejercicio de este liderazgo y facilitar el éxito en ello? Los ajustes normativos, todo tipo de recursos, etc.
- En tercer lugar, habrá que construir, partiendo de esas bases, modelos de competencias directivas, utilizando para ello métodos que garanticen tanto la coherencia teórica del enfoque como su validez empírica. (Longo 2002)

Nuestros sistemas educativos tienen un largo camino por recorrer en esta dirección. Un camino que no es sencillo y exige actuaciones diversas y complejas, tanto por las administraciones educativas como por los centros y el profesorado.
Los centros educativos, en este momento, necesitan equipos directivos valientes y comprometidos con una educación de calidad para cada alumno y alumna, capaces de generar ilusión y esperanza y de gestionar los proyectos colectivos que las conviertan en realidad.
Sin embargo, no se puede obviar el hecho de que la dirección cuenta con poco poder y poca autonomía para ejercer un liderazgo pedagógico, transformacional y estratégico; poca capacidad de

maniobra en la gestión de personal, gestión del tiempo, de los recursos. Además de la incoherencia entre las demandas y la normativa vigente, que constriñe, cuando no impide la respuesta a ellas. Si a esto se añaden las dificultades relacionadas con la cultura de los centros públicos y del funcionariado: inestabilidad de las plantillas, cultural docentes obsoletas y difíciles de cambiar, necesidad de incrementar el tiempo dedicado a la dirección, disminuyendo, en muchos casos, las horas lectivas, etc.

Ante la falta de autonomía para ejercerla, la dificultad de gestión del personal funcionario, que no siempre está dispuesto a aceptar ser dirigido, la inestabilidad que conlleva el sistema de traslados, que prioriza los derechos de los docentes frente a los del centro o el alumnado, además del poco reconocimiento profesional, social y económico del puesto, no es de extrañar que no sea un puesto atractivo para el profesorado

Promover una dirección que ejerza el liderazgo pedagógico, distribuido y estratégico, requiere:

- Dotarla de atribuciones necesarias y capacidad real para gestionar los proyectos educativos y estratégicos del centro.
- Que la dirección se sienta parte de la administración educativa. Para lo que ha de tener a su disposición todos los servicios de la misma, información adecuada y puntual de los planes y proyectos, interlocución continua y directa con ella como corresponde a un puesto de su importancia y responsabilidad
- Reconocimiento, valoración y transmisión positiva del desempeño del liderazgo como desarrollo profesional y personal compartido
- Incentivar el puesto profesional y económicamente.
- Reconocer la valía del proyecto que se dirige y la labor del equipo directivo, comprendiendo su tarea y siendo consciente de las dificultades que ésta entraña
- Conocimiento profesional profundo y competencia pedagógica que permitan promover la innovación educativa.
- Capacidad para leer el contexto, externo e interno del centro.

Conocer lo que pasa en las aulas y ser capaz de plantear objetivos a medio y largo plazo, y gestionar los cambios necesarios para garantizar una educación de calidad para todo el alumnado

- Motivación, creatividad y compromiso con el centro y el alumnado
- Articular intereses diversos, escuchar voces diferentes, aprovechar las potencialidades de toda la comunidad educativa para ponerlas al servicio del alumnado y su desarrollo personal, social y académico.
- Una formación para el desarrollo competencial, obligatoria y con carácter teórico/práctico (que permita fundamentar con rigor las actuaciones y contar con estrategias y herramientas para ello), orientada a desarrollar e incrementar las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz.

3.2. *Perfil competencial y su desarrollo*

Dada la polisemia del término competencia, es necesario aclarar que en esta ocasión se hace referencia a la capacidad para hacer algo y a su reconocimiento. Según Bolívar (2010), es relevante en la dirección escolar tomar el doble sentido: (a) *jurídico*: ámbitos en que la dirección debe ser competente y ejercer su autoridad, disponiendo de los medios oportunos para ejercerla (funciones y atribuciones); y (b) *cognitivo*: competencias que se deben tener para un adecuado ejercicio del liderazgo de la dirección escolar.

En esta última acepción del término De Miguel (2005:40) dice: "Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Este modo de proceder que identifica al profesional que lo posee como competente no está referido al conocimiento de un tema específico o al domino de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de que posee para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo afrontarlas. Su competencia implica una combinación de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional".

Las competencias para la dirección escolar, han de ser las necesarias

para responder a los fines de la institución escolar y que Bolívar (2006) define así: "la misión primera del sistema escolar es que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales a obtener en esta primera etapa de la vida. La enseñanza obligatoria debe asegurar la "renta básica" de cualquier ciudadano, como -en analogía con lo social ("salario mínimo")- representaría aquí el salario cultural mínimo, que posibilite la inclusión y cohesión social. Por ello, la dirección de escuelas para el siglo XXI no puede limitarse a una gestión burocrática, tiene que entrar en aquellas prácticas que influyen en el desarrollo y mejora de la organización, en el profesorado y, finalmente, en el aprendizaje del alumnado. Un liderazgo para el aprendizaje que se relaciona con todo aquel conjunto de acciones que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que afectan tanto al alumnado como al profesorado.

En relación con la formación para el liderazgo pedagógico, Campo (2010) señala que en el panorama educativo sobresalen actualmente dos modelos de liderazgo El liderazgo transformador que engloba la creación de una visión compartida, el ofrecimiento de apoyo y estímulo intelectual y la generación de altas expectativas sobre los demás. Este modelo se centra en las personas y en las interacciones y requiere la intervención para transformar los sentimientos, las actitudes y las creencias. Una implicación compartida de esta naturaleza requiere un liderazgo no basado ni en una única persona ni en el estatus, sino una dirección extendida por toda la organización y a la que muchas personas contribuyen. Este tipo de liderazgo resulta vacío a no ser que se oriente a los aprendizajes del alumnado. De aquí la segunda orientación del liderazgo: el pedagógico o instructivo, que dirige su actuación a los comportamientos del profesorado y alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Se puede hablar de liderazgo pedagógico cuando la dirección se preocupa y se ocupa del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y de los profesores. Genera confianza y colaboración en la organización y se preocupa por elevar los resultados de aprendizaje y por disminuir la distancia entre los que obtienen buenos resultados y

los que los obtienen malos o mediocres. El impacto en la mejora de los aprendizajes se produce *indirectamente* mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza, y ello depende de las prácticas desarrolladas, de que el liderazgo esté distribuido, así como de construir una cultura centrada en el aprendizaje del alumnado.

El equipo directivo competente orienta su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje para el alumnado, profesorado, coordinadores y coordinadoras, etc.

Las competencias para gestionar los aprendizajes se pueden organizar de acuerdo a los siguientes factores críticos de éxito propuestos por el SREB:

Competencia I:*Los directivos escolares comprenden las prácticas de centro y de aula que contribuyen a mejorar los resultados de aprendizaje.*

1. Se centran en los aprendizajes del alumnado: Énfasis en mejorar los aprendizajes y establecen una visión colectiva de la organización, del currículo y de las prácticas de aula que los hacen posibles.
2. Desarrollan una cultura de altas expectativas: Establecen altas expectativas para todos y cada uno de los alumnos/as y las generalizan en el centro y en la comunidad.
3. Diseñan un sistema de instrucción basado en las evidencias de lo que funciona: Reconocen y promueven buenas prácticas de aula, que motivan al alumnado y producen resultados.

Competencia II:*Las personas directivas eficaces saben trabajar con el profesorado y otras personas implicadas para diseñar y poner en práctica la mejora continua en los resultados de aprendizaje del alumnado.*

4. Crean un clima positivo: Desarrollan una organización donde las personas entienden que cada alumno y alumna es importante y tiene el apoyo de un adulto responsable.
5. Las mejoras se basan en datos: Se usan los datos para iniciar y continuar las mejoras.
6. Comunicación eficaz: Mantienen a todo el mundo informado y centrados en los aprendizajes del alumnado.

7. Implicación de las familias: Se convierte a las familias en aliados activos de la educación de los alumnos y alumnas y se crean las estructuras necesarias para ello.

Competencia III:*Los directivos eficaces saben apoyar al personal para mejorar las prácticas relativas al currículo y la instrucción.*

8. Inician y gestionan los cambios: Entienden los procesos de cambio y usan las destrezas de facilitación y liderazgo para gestionarlos con éxito.

9. Organizan el desarrollo profesional del profesorado: Entienden cómo aprenden los adultos e introducen los cambios con formación de calidad "en el trabajo" que conduce a mejores aprendizajes.

10. Innovan: Usan y organizan el tiempo y los recursos disponibles de modos innovadores para lograr los objetivos de aprendizaje previstos.

11. Sacan máximo rendimiento a los recursos: Adquieren y usan los recursos de modo inteligente.

12. Aseguran el apoyo externo: Obtienen el apoyo de la administración educativa, de los líderes de la Comunidad Escolar y de las familias en las iniciativas de mejora.

13. Se mantienen al día en las prácticas eficaces: Aprenden continuamente de los demás y está n al tanto de la investigación y de las prácticas avaladas.

Se trata, en definitiva, como señala (Leithwood, 2009), de establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo); desarrollar al personal, rediseñar la organización; gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje son algunas de las prácticas que promueven el aprendizaje. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a *rediseñar los contextos de trabajo* y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser "líderes pedagógicos de la escuela".

Desarrollar estas competencias exige conocimientos teóricos y prácticos: estar al día en las aportaciones de la comunidad científica, conocer qué pasa dentro de las aulas y cuáles son las mejores prácticas educativas para optimizar el éxito de todo el alumnado. Para ello, existe abundante literatura sobre cómo se aprende y cómo se puede organizar el conjunto de experiencias de aprendizaje para que tengan un impacto positivo no sólo en los resultados de los exámenes

sino en la capacidad de aprender.
Así mismo, clarificar difundir y compartir con la comunidad educativa valores de inclusión, justicia y solidaridad, con el fin de dar a cada alumno y alumna lo que necesita para lograr el éxito personal, social y académico. Ser modelo en la práctica del compromiso docente para extenderlo e incrementarlo en el profesorado.
Finalmente, un saber hacer práctico que sea motor y fuente de aprendizaje para incrementar la competencia docente del profesorado en un proceso de formación permanente comunitario.

4. *LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS PARA EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO*

Alejandro Campo
Consultor en Organización Escolar y Liderazgo. Barakaldo

Los directivos escolares necesitan buenas oportunidades de desarrollo profesional para hacerse cargo de la complejidad de la tarea que les ocupa. Su desarrollo profesional continuado debe acomodarse a sus roles y necesidades, fijarse en las mejores prácticas de desarrollo profesional y reflejar los valores y estilos del liderazgo eficaz. Dado que la investigación señala que una de las tareas básicas de la dirección es dirigir los aprendizajes, esta debe ser una de las prioridades de desarrollo, tanto si los directivos la asumen como propia como si todavía entienden que los procesos de aprendizaje les son ajenos. Mi aportación quiere inscribirse en el marco y contento de colegas que me han precedido en este simposio.

4.1. *Prácticas de dirección y liderazgo*

Como se ha visto anteriormente, recientes revisiones de la literatura científica sobre la dirección escolar (Leithwood y otros, 2006; Robinson et al., 2009) vienen a confirmar intuiciones y creencias asentadas sobre las tareas y las prácticas de liderazgo que tienen mayor impacto, aunque sea de modo indirecto, en el aprendizaje de los alumnos. Las revisiones no recogen estudios de nuestro entorno, por lo que las conclusiones se tienen que extrapolar con cierta cautela. Sin embargo es consistente con los escasos estudios de tipo empírico que se publican en nuestro ámbito y por ello voy a seguir su hilo conductor de acuerdo al resumen (Leithwood et al., 2006) que los autores hacen

para el NCSL.
Todos los directivos echan mano del mismo repertorio de prácticas para influir en los resultados de aprendizaje, pero modulan su intervención en función del contexto en el que se encuentran. Esta afirmación se deriva de la investigación y todavía no ha tenido un eco suficiente en los procesos de elección y designación de los directivos escolares ni en los procesos de formación y desarrollo que se les plantean desde las administraciones educativas.
Entre los retos que afrontan los directivos escolares, el informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007) concreta que todavía se espera de ellos la "excelencia técnica" relativa al negocio básico de las escuelas: producir aprendizajes. Requieren conocimiento acerca de lo que hay que enseñar (currículo), de cómo hay que enseñarlo (pedagogía), de cómo hay que evaluar (evaluación formativa y sumativa) y cómo se organiza la puesta en práctica de la enseñanza (organización) son las decisiones básicas de toda organización escolar y tienen que estar guiadas por principios sólidos y estables.
Aunque éste es un proceso que el equipo directivo delega en los coordinadores de los distintos grupos de profesorado y en los mismos profesores, los directivos necesitan claridad máxima y confianza en los temas y en sus implicaciones. Si el aprendizaje es la finalidad fundamental de un centro escolar, los líderes eficaces deberían conocer lo que está sucediendo en las aulas, patios, laboratorios, en los servicios, en el comedor, igualmente deberían conocer lo que aprende cada alumno/a en concreto y las influencias familiares y de los compañeros que facilitan o dificultan estos aprendizajes. Deberían influir de modo activo para que todos los esfuerzos se orienten al aprendizaje del alumnado. Este mandato tiene que contagiar los sistemas de comunicación, la recogida y revisión de los datos, el desarrollo profesional del personal y la cultura escolar. Southworth (2004) argumenta que en el liderazgo centrado en el aprendizaje hay tres tácticas potentes para poder influir en las prácticas del profesorado:

- *Modelado:* "Lo que los directivos dicen tiene importancia, pero lo que hacen tiene una importancia aún mayor". "La acciones hablan

más alto y con más contundencia que las palabras". Los directivos están en un "show" permanente influyendo en sus interlocutores.

●*Seguimiento:* Lo que implica observar, obtener muestras, dejar constancia, revisar de manera que demuestre un empeño por la práctica basada en la evidencia. Implica también apoyar la observación y el apoyo mutuo del profesorado y descubrir cómo vive el alumnado su experiencia de aprendizaje, escuchando su voz.

●*Diálogo:* Las conversaciones sobre el aprendizaje se realizarán tanto en las reuniones programadas como de modo informal, pero el interés del equipo directivo en las mismas debe estar orientado a la mejora continua de la práctica. Ayudar al profesorado a articular lo que hacen, es decir, su propia práctica es vital para poder compartir el conocimiento y mejorar la competencia profesional.

Es bueno dotarse de un entendimiento del liderazgo donde el aprendizaje se contemple como la finalidad central del centro escolar y al que contribuya toda la comunidad escolar: profesorado, alumnado y familias. La evidencia sugiere que la competencia del profesorado es el factor más importante para mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado, pero también nos dice que es el más difícil de modificar. Las condiciones de trabajo, sin embargo, son más fáciles de modificar pero provocan un menor efecto. La motivación, la implicación y la constancia del profesorado han sido descritos como elementos relevantes de interés. La fórmula que utiliza Leithwood, donde E es la eficacia del profesor, que está en función de C (competencia profesional), M (motivación) y S (situación o contexto) sintetiza bien estas ideas.

E = f (C, M, S)

En un contexto escolar el aprendizaje valioso no ocurre, normalmente, por accidente. El equipo directivo orienta su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten la formación del alumnado, del profesorado, de los coordinadores, etc. Hoy tenemos abundante literatura sobre cómo se aprende y cómo se puede organizar el conjunto de experiencias de aprendizaje para que tengan un impacto positivo no sólo en los resultados de los exámenes, sino también en la capacidad de

aprender. Si el docente es capaz de enseñar a sus alumnos, a la vez que adquieren los contenidos, actitudes y destrezas del currículo, a aprender, se logran dos objetivos: formación y resultados. La principal preocupación de los equipos directivos es lograr que el profesorado marque diferencias significativas con todos y cada uno de los alumnos. Con ese fin, el equipo directivo promueve y facilita entornos variados acordes a la diversidad de estrategias docentes, hace uso de las nuevas tecnologías de la información e incentiva el traslado de la responsabilidad de su propia formación al alumnado.

Esta dimensión del liderazgo, que se preocupa por la calidad de las actividades de aprendizaje y enseñanza, que incrementa las expectativas positivas sobre el alumnado y los profesores, y da apoyo sistemático y reconocimiento, se denomina liderazgo instructivo, liderazgo pedagógico, liderazgo centrado en el aprendizaje. No es la única magnitud y tiene que ir acompañada por el liderazgo organizativo que marca direcciones y estrategias, reparte trabajo y responsabilidades, y establece estructuras como hemos visto en el primer conjunto de tareas. Por otro lado, el liderazgo relacional se preocupa por generar implicación y consenso, por mantener la buena reputación de la escuela y de sus miembros, y por construir relaciones fluidas y satisfactorias como se aprecia en el segundo conjunto.

4.2. *Competencias directivas para el liderazgo pedagógico*

El ejercicio de las tareas directivas requiere la competencia adecuada para su desempeño. La competencia está incorporada en los procesos que constituyen el trabajo directivo y son los siguientes de acuerdo a M. Eraut (1993):

- *Procesos de adquisición e interpretación de la información.* Ambos están estrechamente unidos y afectados por esquemas cognitivos preexistentes.
- *Actuación competente y ajustada a las necesidades.*
- *Procesos deliberativos.* Se refieren a aquellas actuaciones de gestión y dirección en la que los requerimientos son planificar, resolver problemas, analizar, evaluar, tomar decisiones...,

constituyen la esencia del trabajo profesional

- *Metaprocesos.* Controlar el modo de actuar en los procesos anteriores, la evaluación de lo que se está haciendo y pensando, redefinición de las prioridades y el ajuste crítico de la propias asunciones.

Atender de modo específico a la formación para el liderazgo pedagógico requiere dos condiciones básicas. La primera es acudir al conjunto de estrategias avaladas por la experiencia y por la práctica; la segunda es desarrollar el convencimiento de que hay unas tareas prioritarias en la dirección que generan una mayor impacto en la solvencia y eficacia de un centro escolar y, entre ellas, está dirigir todas las actividades relacionadas con el aprendizaje. Los directivos se encuentran, a veces, en la encrucijada entre hacer caso a las lecciones que se derivan de la investigación sobre los aprendizajes o hacer caso a los requerimientos de las administraciones educativas, muchas veces no coincidentes. El aprendizaje debe ser situacional y contextualizado, por lo que parece conveniente desarrollar modelos específicos de aprendizaje que se acomoden a determinados objetivos o a determinada situación de aprendizaje.

A. Pollard (2007) propone un conjunto de subtareas del liderazgo pedagógico que permiten discernir por dónde deben orientarse tanto los contenidos como los métodos de las actividades de apoyo y formación:

- *Clarificar la comprensión del aprendizaje.* ¿Qué creencias y conocimientos existen en tu centro sobre el aprendizaje? De modo individual y colectivo el profesorado tiene un corpus de conocimiento sobre la eficacia del aprendizaje. ¿Se recoge y se comparte? ¿Hasta qué punto los valores y las creencias sobre las personas que aprenden y sobre el aprendizaje que cada uno suscribe se hacen explícitos? ¿En qué medida se ponen en práctica en el día a día?
- *Promover una cultura fuerte de aprendizaje.* Intenta averiguar cómo se vive ser alumno o alumna en tu centro, en tu aula. Invita al profesorado a que pregunte a sus alumnos ¿Cómo es la vida de estudiante en este centro? ¿Cómo responden profesorado y

alumnado a esta pregunta en tu escuela? Pregúntate a ti mismo: ¿De qué manera estoy promoviendo una cultura de aprendizaje en este centro? Y además ¿De qué manera la actividad de aula "ocupa" a los alumnos en vez de requerirles que aprendan?

●*Crear las condiciones para que se produzca aprendizaje.* ¿En qué medida hay evidencias de respeto, trato justo, confianza y apoyo a la vez que estímulo y reto en tu centro? ¿Es consistente en todo el centro? ¿Qué piensan los alumnos sobre ello? ¿Estáis creando un contexto y clima en los que los alumnos de vuestro centro creen en sí mismo y se consideran aprendices eficaces y exitosos?

●*Poner en marcha la evaluación para el aprendizaje.* ¿Qué estáis haciendo en vuestro centro para incrementar la competencia en el modo de preguntar, mejorar las técnicas de dar feedback, promover la claridad para compartir y negociar los objetivos de aprendizaje y los criterios que permitirán decir si se han conseguido y en qué grado se han conseguido? ¿En qué medida estáis fomentando que los alumnos se conviertan en aprendices reflexivos y autocríticos, capaces de evaluar su propio trabajo y el de los demás de modo justo y con rigor y criterio?

●*Desarrollar estrategias para la discusión sobre el aprendizaje.* La comprensión y las destrezas asociadas al meta-aprendizaje (aprender a aprender, sobre el aprender) tienen una gran importancia y son un ingrediente básico del aprendizaje eficaz. Se fomenta con un proceso acumulativo de hacerles conscientes de determinados aspectos del aprendizaje, de conversar sobre el aprendizaje, de reflexionar sobre los que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen. La finalidad es enriquecer la visión de los que aprenden sobre el aprendizaje y no de que se pongan etiquetas como aprendices. El meta-aprendizaje desarrolla alumnos más versátiles y más dispuesto a convertirse en aprendices de por vida.

●*Implicar a los que aprenden en el proceso de aprendizaje.* La voz más importante en los procesos de mejora de centro es la voz del alumnado. ¿Qué peso tiene las conversaciones con el alumnado en tu centro? ¿Se considera enseñanza eficaz aquella que fomenta el silencio en el alumnado? Suele requerir tiempo para que profesorado

y alumnado trabajen junto en la construcción de un clima positivo de aprendizaje, pero la implicación activa de los directivos es fundamental.

4.3. *Cómo se activa el desarrollo de estas competencias*

La formación contribuye al aumento de la competencia directiva, aunque por sí sola no resuelve el problema de la dirección escolar si no va acompañada de otras medidas de política educativa que asienten proyectos educativos consistentes. La mayoría de los aprendizajes de los profesionales adultos se realizan a través de la reflexión sobre la práctica y esta perspectiva ofrece una salida válida para las actividades de apoyo a la formación y, en consecuencia, al desarrollo de la competencia directiva. Muchas actividades de formación incrementan la conciencia y la capacidad analítica, pero su impacto sobre la práctica es, en todo caso, indirecto. Nuestra experiencia en el *Programa de Formación para Equipos Directivos* (Gobierno Vasco, 2002; Campo y Fernández, 1996) intenta ligar las actividades de apoyo con la actuación profesional de los participantes y trata de incorporar los siguientes aspectos:

- Detección de necesidades y negociación de las condiciones de aprendizaje.
- Estructura modular, prolongada durante meses, con oportunidades de llevar a la práctica nuevas ideas.
- Atender a la actividad dos o más miembros del centro escolar e incorporar el trabajo diario de los centros.
- Periodo intensivo que permita crear un clima de confianza y conocimiento personal, con oportunidad para compartir y resolver los problemas que se presentan.
- Actividades cercanas al trabajo real, visitas, compartir experiencias y posibilidad de observar a otros en su actuación profesional.

Una preocupación que aparece en las actividades de formación es cómo dar el salto entre lo que se aprende en un curso y la mejora de

la actuación profesional en el trabajo. Cuanto mayor relación y relevancia tenga con la práctica, más se facilita la transferencia, que no se da como un proceso automático. Se necesita un nuevo aprendizaje para integrar el nuevo comportamiento en la práctica. Aunque conocemos que hay muchos directivos que llegan a ser efectivos con escaso o nulo apoyo formativo, hay una fuerte evidencia de que el aprendizaje puede incrementarse con apoyo en el lugar de trabajo, insistiendo en los siguientes aspectos:

- Ayudar a cuestionar las rutinas que se convierten en disfuncionales con el tiempo y no se adaptan a las nuevas circunstancias de los centros educativos.
- Plantear que no existen respuestas únicas correctas ni garantías de éxito, profundizar en el conocimiento del contexto y ampliar el repertorio de ideas y marcos conceptuales relevantes.
- Ayudar a aclarar las divergencias entre las teorías manifiestas, justificaciones explícitas que damos sobre lo que hacemos, y las teorías en uso, las implícitas que determinan verdaderamente el comportamiento.
- Contribuir al ejercicio de un mayor control crítico sobre los procesos arriba mencionados, comprobando la realidad con evidencias adicionales y tomando precauciones contra los prejuicios asentados.

4.4. *Tipología de conocimientos y modos de activación*

Parece razonable pensar que la categorización del cúmulo de conocimientos que pululan en las organizaciones complejas, como las escuelas, nos va a permitir la gestión más eficaz de los mismos, es decir, una mejor acumulación y retención del conocimiento valioso y útil para la organización escolar. En este empeño nos vamos a topar con dos dificultades básicas. La primera radica en la incapacidad para describir nuestro propio conocimiento práctico. La segunda hace relación a la escasa consideración dada hasta el momento a los conocimientos colectivos, es decir, a la interacción inteligente y conjuntada de las personas.

Una vez elaborado el mapa de conocimientos útiles para la organización escolar, se plantea la cuestión de los modos de adquisición porque en la práctica actual utilizamos mecanismos de formación restrictivos, casi siempre primando el tratamiento cognitivo y el trasvase de información, cuando existen otros procedimientos más eficaces. En la práctica docente y en la organizativa se utilizan distintas categorías de conocimientos que están en relación. Las tipologías sirven solo como herramientas heurísticas para pensar sobre el pensamiento práctico y para decidir los mejores métodos de desarrollo.

En primer lugar, podemos adivinar lo que es importante en un centro escolar (Argyris y Schön, 1978; Choo, 1999) atendiendo a los comportamientos individuales y colectivos que constituyen las "teorías de la acción" en la medida que orientan el hacer profesional. Incluyen las normas de comportamiento colectivo (modos de relación, estructuras de autoridad...), las estrategias para lograr los objetivos (distribución de espacios y tiempos, disciplina...) y las asunciones que subyacen tanto a normas como al entendimiento de la actuación (por ejemplo, el entendimiento de las variables del currículo...). Este conocimiento es en gran parte tácito y cristaliza en las "teorías de uso", difíciles de verbalizar porque se expresan a través de la acción y no se pueden reducir a reglas y procedimientos. Se aprenden a través de periodos de experiencia práctica, durante los cuales las personas desarrollan una capacidad intuitiva para emitir juicios sobre la acción. El *conocimiento tácito* es vital, porque solo a través de él, las organizaciones pueden aprender e innovar.

Otro modo de analizar las organizaciones es acudir a lo que dicen que hacen, es decir, a las manifestaciones públicas de política educativa, a los referentes explícitos de actuación: las descripciones del trabajo, el sistema de incentivos, las memorias... Todo ello constituye la "teoría manifiesta" Es manifiesta porque se puede comunicar formalmente a través de algún sistema de símbolos (Nonaka y Takeuchi, 1995). El *conocimiento manifiesto* afecta a los procedimientos y reglas de tipo operativo. Cuando en una organización hay grandes discrepancias entre teorías manifiestas y teorías en uso, cuando discurso y práctica

no coinciden, cuando lo que se hace tiene poco que ver con lo que se dice, se bloquea la capacidad de desarrollo y de aprendizaje, porque lo que se hace no se puede discutir y lo que se discute no tiene nada que ver con lo que se hace.

Un tercer tipo de *conocimiento es el cultural* que engloba tanto las estructuras cognitivas como afectivas, vigentes en la organización para percibir, explicar, evaluar y construir la realidad. El conocimiento cultural incluye tanto las creencias y asunciones como las convenciones y expectativas usadas para evaluar y categorizar la nueva información. Es un tipo de conocimiento no codificado pero ampliamente compartido a lo largo y ancho de la organización.

Estos tres tipos de conocimiento son interdependientes: el conocimiento *tácito* se encuentra en las destrezas de cada miembro o en las prácticas compartidas de un grupo. El conocimiento *normativo* se halla disperso en las personas y grupos que actúan de modo coordinado de acuerdo a las reglas y rutinas establecidas. El conocimiento *cultural* es compartido por muchos miembros de la organización para dar valor y sentido a la información, a los acontecimientos y a las acciones.

El conocimiento se ha convertido en el primer medio de creación de valor económico y social por encima del resto de los factores tradicionales, por lo que su gestión se ha convertido en una tarea fundamental de los directivos. Su gestión estratégica se preocupa de entender las causas y fuerzas que explican la diferencia de actuación entre organizaciones, en nuestro caso, las escuelas, que es el resultado de los diferentes conocimientos acumulados y de la diferente capacidad para desarrollar y aplicar el conocimiento en situaciones concretas.

Como el conocimiento no es algo concreto, tangible como la información sino conocimiento mezclado con experiencia, reflexión, contexto... las escuelas deben, en primer lugar, prestar atención tanto al conocimiento implícito en las prácticas como al conocimiento explícito como justificación de la actuación profesional. Existen cuatro modos fundamentales de conversión del conocimiento disponible:

- De tácito a tácito a través de la *socialización*, proceso de adquisición de conocimiento a base de compartir la experiencia. La imitación y la modelación son mecanismos poderosos para fijar las destrezas básicas del oficio de enseñar.

- La *exteriorización* es el proceso por el que conocimiento tácito se hace explícito. Se activa a través del diálogo y la reflexión compartida y es esencial en los procesos de cambio tanto en las conductas docentes como en las de tipo organizativo. Es frecuente el uso de metáforas, alegorías y modelos.

- La incorporación de conocimientos de distintas fuentes en una nueva síntesis da lugar a la *combinación*, respuesta pragmática de las organizaciones a los problemas que se les presentan. No obedecen a una intención teórica -describir cómo son las

organizaciones escolares- sino a resolver problemas de índole práctica -cambiar algún aspecto de su funcionamiento.

- Por último la *interiorización*, por la que se rutinizan determinadas prácticas cuya justificación resultaba obvia y se archiva en un segundo plano de la conciencia.

Con estos mecanismos las organizaciones que aprenden no sólo son capaces de aprender sino de aprender a aprender. No solo son capaces de ser competentes en lo que hacen sino de permanecer competentes. Y demuestran esta competencia a través de las siguientes actitudes:

- La adaptación continua, a la vez que conservan su propia identidad y dirección.
- La capacidad de desarrollo permanente.
- Orientación a la resolución de problemas.
- El aprendizaje relacionado con el trabajo diario.
- El aprendizaje en grupos, de modo colectivo.

4.5. *Un modelo para el entendimiento de las actividades de formación*

Los coordinadores de actividades de formación de los directivos escolares deben ser capaces de responder a las necesidades de los profesores y de sus centros, desarrollando el conocimiento, las destrezas y la actuación profesional de los implicados. El desarrollo personal (de uno mismo) es el eje fundamental y se encuentra en el centro de las otras dos dimensiones, de acuerdo al siguiente gráfico:

La dimensión FINALIDADES (línea diagonal):

- Desarrollo para la actuación profesional: conocimientos, destrezas, actitudes... relacionados con la tarea, pero que se adquieren fuera del ámbito habitual de trabajo.
- Desarrollo de uno mismo como profesional y como persona.
- Desarrollo de la actuación profesional: el comportamiento en el ejercicio de la tarea.

La dimensión MEDIOS Y ESTRATEGIAS (línea diagonal):

- Experiencias de aprendizaje proporcionadas por expertos, principalmente, aunque no exclusivamente. Desarrollo de conocimientos y destrezas.
- Desarrollo de uno mismo ligado a la ampliación de conocimientos, destrezas y mejora de la actuación.
- Apoyo entre iguales para la mejora de la actuación, sin excluir la adquisición de conocimientos y destrezas.

Las actividades A hacen referencia a las formas tradicionales de educación y entrenamiento. Las actividades B hacen relación a modalidades más cercanas a la práctica profesional y tienen lugar en el centro escolar o en ámbitos próximos al centro escolar y su diseño y realización van ligados a necesidades expresadas por los mismos protagonistas.
Colocando los "medios" y las "finalidades" en los ángulos superiores se obtiene un marco en el que caben casi todas las formas de aprendizaje profesional:

- *Entrenamiento (Actividades de aprendizaje estructuradas):* Actividades de aprendizaje impartidas por expertos. (Información previa para una actuación, desarrollo de destrezas, puesta al día en determinados temas...)
- *Aprendizaje cooperativo (Compartir conocimientos y estrategias):* El desarrollo que se produce con el apoyo de colegas que están en la misma situación. (Grupos de discusión, visitas de observación a otras escuelas, grupos de estudio y trabajo, grupos en torno a un proyecto...)
- *Apoyo mutuo entre colegas (Acción y reflexión en colaboración):* El desarrollo de la actuación profesional contando con el apoyo de iguales. (Entrenamiento mutuo, investigación-acción en colaboración, tutorización mutua como proceso sistemático...)
- *Apoyo individualizado del experto (Entrenamiento y asesoramiento):* Apoyo procurado por experto para la aplicación práctica de destrezas o para la resolución de problemas de la práctica. (Observación por parte de un asesor, consultoría al equipo directivo sobre un problema práctico...)

El entendimiento de para qué sirven estas dos modalidades son esenciales en el momento de la planificación: las *actividades B* tienen un gran potencial para modificar las actuaciones individuales, la estructura y la cultura de un centro. También pueden pecar de tener visión limitada y estar separadas de las perspectivas teóricas y de prácticas asentadas como positivas en otras partes. Las modalidades,

normalmente lejanas, del *tipo A*, producen aprendizajes que casi siempre fallan a la hora de hacer la transferencia al ámbito de actuación. Si se hacen bien pueden evitar tener que reinventar la rueda y favorecen la claridad en los propósitos y en la actuación en consonancia con los resultados de la investigación y de la experiencia positiva acumulada.

A pesar de que la tipología establece elementos claros de diferenciación, se dan en la realidad mezclas variadas con intervenciones mixtas. Por ejemplo, un grupo de trabajo que funciona de modo autónomo y que cuando encuentra un obstáculo acude puntualmente a la ayuda de un experto. Un curso realizado fuera del ámbito escolar, que incluye como uno de los elementos del programa la realización de un proyecto para dar respuesta a una necesidad sentida y experimentada por el centro y el proyecto es asesorado por los compañeros/as del grupo y por un asesor externo.

Es difícil categorizar los modelos de intervención en formación del profesorado, porque cuando utilizamos etiquetas de actuaciones formativas como "curso", "seminario", "grupo de trabajo", "asesoría a centro", "consultoría", "sesión de formación", "investigación-acción", "aprendizaje experiencial"... estamos utilizando términos de gran ambigüedad semántica. Para ello habría que llegar a un acuerdo operativo sobre el significado de cada cosa. De todo ello podemos concluir que la que la elección de estrategias de formación no es neutra. La elección de determinadas modalidades formativas contribuye sustancialmente a determinados resultados de aprendizaje.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top*. Londres: McKinsey & Company.

Beltrán de Tena, R., Bolívar, A., Rodríguez, Mª J., Rodríguez Diéguez, J. L. y Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 35-76.

Bolívar, A. (2001). ¿Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 13-18.

Bolívar, A. (2006). A liderança educational e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)posibilidade. *Administração Educacional*, núm. 6, 76-93
Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (enero-febrero), 15-20.
Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, 9* (2), pp. 9-33. http://www.psicoperspectivas.cl/
Bolívar, A. (2010c). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, núm. 5 (julio-diciembre 2010) http://www.javeriana.edu.co/magis/
Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.
Campo, A. (2003). Se busca director o directora. *Organización y Gestión Educativa*, nº 4. Disponible en http://www.berrikuntza.net/
Campo, A. (2006). La dirección escolar: las tareas básicas y algunos retos pendientes. Aula *Abierta*, 88, 201-216.
Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
Campo, A. y Fernández, A. (2006). La ventana de Johari. Un marco para el conocimiento personal. *Organización y Gestión Educativa*, nº 1.
Choo, Ch. W. (1998). *The knowing organization. Nueva York:* OUP.
Day, C, Sammons, P., Hopkins, D. *et al.* (2009). *Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership. En: http://www.dcsf.gov.uk/research/data/ uploadfiles/DCSF-RR018.pdf
Escudero, J. M. (2004). Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros. *Enseñanza*, 22, 139-158.
Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, nº 10, pp. 7-31. Disponible en: http://www5.uva.es/agora/ revista/10/agora10_escudero.pdf
Escudero, J. M. (*en prensa*). Los centros escolares y sus relaciones con

la administración autonómica, local y nacional. En González, Mª T. (coord.) *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*, Madrid: Síntesis.
Elmore, R.E. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponible en: http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf
Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008), *Improving School Leadership*, Vol. 2 (pp. 37-68). Paris: OECD.
Eraut, M. (1993). *"The characterisation and development of professional expertise in school management development"*. Educational Management and Administration. Vol. 21, Nº 4.
Fullan, M. (2007). *Las claves del cambio en las escuelas*. Fundación Chile Educación. Seminario Internacional [www.gestionescolar.cl].
Gago Rodríguez, F. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Secundaria*. Madrid: CIDE.
Generalitat de Catalunya (2010). Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (DOGC, 05/08/2010). http://www.gencat.cat/ educacio/lleieducacio/cat/
Gobierno Vasco (2002). *Programa de Formación de Equipos Directivos*. Vitoria-Gasteiz.
González, M.T. (En prensa). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T. González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis, cap. 8
Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge & Falmer Press.
Horn, A., Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en chile. *Psicoperspectivas, 9 (2)*, 82-104. http://www.psicoperspectivas.cl
Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Santiago de Chile: Fundación Chile.
Leithwood, K., Louis. K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning.* Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Disponible en:

http://www.cehd.umn.edu/carei/Leadership /Reports.html
Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
López, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 71-92. Disponible: http://www.ugr.es/~recfpro/
Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S.E. *et al.* (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement (CAREI); Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto (OISE/UT). Disponible en: http://www.cehd.umn. edu/carei/Leadership/
Marcelo, C, Mayor, C y Gallego, B (2010) Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14* (1), 111-134. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/
Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Marzano, R. & Waters, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Bloomington, IN. Solution Tree & McREL.
Maureira, O. (2004). Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2*(1), 1-20
Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 1-10.
Maureira, O. (2008). Avances del liderazgo directivo en las organizaciones educativas. En Maureia, O. (ed.): *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 215-243.
Macbeath, J. y Nempster, N. (Eds.) (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. Londres: Routledge.

Ministry of Ontario (2010). *Ontario Leadership Strategy: Five Core Leadership Capacities*. Disponible en: http://www.edu.gov.on.ca/
Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22. Disponible: http://www.ugr.es/~recfpro
Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4* (4e), pp. 11-24. Disponible: http://www.rinace.net/
Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Nueva York: Oxford University Press.
Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 53-81. Disponible en: http://www.psicoperspectivas.cl/
OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Disponible en http://www.oecd.org/TALIS
Ojembarrena, R. (Coord.) (2010). *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi.* Consejo Escolar de Euskadi, Bilbao.
Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant : rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris: La Documentation française. Disponible: http://www.ladocumentationfrancaise.fr/
Pollard, A. (2007). *Reflective Teaching: Evidence-Informed Professional Practice*. Londres: Continuum.
Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership.* 2 vols. Paris, OCDE. [Edic. castellana del vol. 1: *Mejorar el liderazgo escolar*] Disponible: http://www.oecd.org/edu/schoolleadership
Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand, Ministry of Education, Crown.

http://www.educationcounts. govt.nz/themes/BES
Stoll, L. (2000). *Enhancing internal capacity: leadership for learning*. National College for Leadership of Schools. Disponible: http://www.nationalcollege. org.uk/
Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo.* Paris-México, OCDE. http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf
Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela.* Barcelona: Octaedro.
Southworth, G. (2004). *Primary School Leadership in Context: Leading small, medium and large sized primary schools*, London: RoutledgeFalmer.
Teixidó, J. (2007). Las competencias para el ejercicio de la dirección escolar. *XVIII Jornadas Estatales de FEAE* (Toledo, 25-27 octubre). Disponible en: http://www.joanteixido.org/esp/comp_direct.php
Teixidó, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares: identificación y desarrollo. En J. Gairín y S. Antúnez (coords.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena, *Revista Estudios Sociales*, n° 117, 123-148.

Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras de un camino tortuoso

Coordinador: Joan Teixido Saballs

PRESENTACIÓN

La evolución de la dirección escolar durante los últimos 25 años permite efectuar una crónica (estrechamente vinculada a las diferentes coyunturas políticas) de las vicisitudes e incongruencias que se presentan ante el intento de armonizar las exigencias de profesionalización con el principio constitucional de participación de la comunidad, en un contexto marcado por la condición funcionarial del colectivo docente. Por un lado, se postula la necesidad de un director que cuente con competencias específicas para el desarrollo de una tarea que poco o nada tiene que ver con la docencia. Por otro lado, se tiene en cuenta que el aprendizaje del alumnado y la mejora de la escuela exigen la participación activa de los docentes y del resto de la comunidad educativa y, por tanto, resulta imprescindible que la dirección asuma roles de cohesión del grupo humano, de coordinación y de animador de la participación.

Cuando se efectúa un seguimiento pormenorizado del diseño, la puesta en marcha y los resultados que se desprenden de los proyectos de mejora de la convivencia escolar (Teixidó y Castillo, 2010), se observa que uno de los factores clave en su éxito reside en el equipo impulsor, en el liderazgo. Al profundizar en los factores de la acción directiva a tener en cuenta aparecen aspectos técnicos (planificación, obtención de recursos, eficacia de gestión, resolutividad ante los problemas...) pero, también aspectos personales: compromiso, sensibilidad, capacidad de aglutinar a las personas en torno a un proyecto... que a menudo se aglutinan bajo el término liderazgo (Bernal, 2000), los cuales, tienen una importancia clave en la adquisición y el desarrollo de competencias directivas (Teixidó, 2008).

El reconocimiento de la importancia de la dirección en el progreso de la escuela (reflejada en los resultados de la investigación y, también,

en las valoraciones y análisis realizados por los diversos agentes educativos) se encuentra en la base de la preocupación por lograr que los centros se doten de los profesionales más capacitados y predispuestos para el ejercicio del cargo. Lo cual nos conduce a tener en cuenta el modelo directivo. La LOE, siguiendo el mandato constitucional, continúa apostando por un modelo basado en la participación de la comunidad en su selección y, también, por el Consejo Escolar como máximo órgano de gobierno del centro. Ello no obstante, la aplicación generalizada, bajo diferentes modalidades y denominaciones según la comunidad autónoma, de modelos de calidad, así como las demandas explícitas de las asociaciones de directivos, han conducido a la consideración de múltiples aspectos que, en su conjunto, van a introducir, en uno u otro grado, cambios en el modelo y en el clima de los centros, a los cuales no hemos referido en Teixidó (2010). Entre los principales aspectos a considerar cabe destacar el nivel de autonomía, el proceso de acceso, la permanencia en el cargo, el estatus, la remuneración, las posibilidades de desarrollo de una carrera profesional, la evaluación, la especialización funcional con el consiguiente abandono de la actividad docente, etc. Se trata de dar respuesta a la pregunta ¿qué cambios se atisban en el modelo directivo?, ¿qué incidencia pueden tener en el clima de los centros?, ¿y en el ejercicio de la función directiva? y, por encima de todo, ¿en el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

Se trata de dos cuestiones que han acaparado buena parte de la actividad de investigación y de formación que hemos llevado a cabo durante los últimos años. Se encuentra en la base del estudio sobre los factores internos de la dirección escolar (motivaciones, factores cognitivos, aptitudes...); ha estado presente en la investigación sobre el acceso a la dirección escolar (Teixidó, Aramendi, Bernal y Fernández, 2005); constituyó una cuestión latente en la aportación que efectuamos en el X CIOIE (Teixidó, Aramendi, Bernal, Fernández y Rodríguez, 2008) y, de una manera permanente, ha sido objeto de debate y de preocupación permanente de GROC. Las necesidades y las dificultades ante el reto de lograr el máximo desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado van a continuar siendo

las mismas con independencia del modelo organizativo y directivo que se adopte. Se trata de optar por el mejor modelo posible. El reto estriba en aprovechar los efectos positivos, en evitar o minimizar los efectos indeseados y, también, en anticipar las posibles perversiones para efectuar aportaciones útiles al progreso profesional y personal de quienes ejercen el cargo.

La primera parte del simposio va a destinarse al análisis de las posibilidades y, también, los interrogantes que se derivan de considerar el ejercicio de la dirección escolar como una profesión (funciones, competencias específicas, estatus, relación con el suprasistema, alejamiento de la docencia, compensaciones, denominación, código ético...) y no como una ocupación temporal. Para ello, se efectúa una caracterización básica del modelo directivo que se desprende de la LOE y se tienen en cuenta algunas propuestas de desarrollo que se han efectuado desde diversas comunidades autónomas.

La segunda parte del simposio se destina a efectuar un análisis de las posibilidades (y, también, las amenazas) que plantea el cambio de modelo en diversos ámbitos de la función directiva. Se considerarán los aspectos siguientes:

a) El liderazgo pedagógico.

b) La representación y la relación con la comunidad.

c) La gestión, evaluación y control del profesorado

La consideración de tales cuestiones conducirá a plantear un debate abierto a la participación de los asistentes ante el cual son posibles diversos posicionamientos: algunos consideran que se trata de un nuevo jalón en la evolución del modelo participativo vigente desde la LODE; otros sostienen que, teniendo en cuenta la profundidad y la naturaleza de las reformas propuestas, debe hablarse abiertamente de un cambio de modelo.

1. *HACIA UN CAMBIO DE MODELO DIRECTIVO: LUCES Y SOMBRAS*

Joan Teixido Saballs
Universidad de Girona

La evolución de la dirección escolar durante los últimos 25 años permite efectuar una crónica (estrechamente vinculada a las diferentes coyunturas políticas) de vicisitudes e incongruencias ante el intento de armonizar las demandas de profesionalización con el principio constitucional de participación de la comunidad, en un contexto marcado por la condición funcionarial del colectivo docente. Por un lado, se postula la necesidad de un director que cuente con competencias específicas para el desarrollo de una tarea que poco o nada tiene que ver con la docencia. Por otro lado, se tiene en cuenta que el aprendizaje del alumnado y la mejora de la escuela exigen la participación activa de los docentes y del resto de la comunidad educativa y, por tanto, resulta imprescindible que la dirección asuma roles de cohesión del grupo humano, de coordinación y de animador de la participación.

Cuando se efectúa un seguimiento pormenorizado del diseño, la puesta en marcha y los resultados que se desprenden de los proyectos de mejora de la convivencia escolar (Teixidó y Castillo, 2010), se observa que uno de los factores clave en su éxito reside en el equipo impulsor, en el liderazgo. Al profundizar en los factores de la acción directiva a tener en cuenta aparecen aspectos técnicos (planificación, obtención de recursos, eficacia de gestión, resolutividad ante los problemas...) pero, también aspectos personales: compromiso, sensibilidad, capacidad de aglutinar a las personas en torno a un proyecto... que a menudo se aglutinan bajo el término liderazgo, los cuales, tienen una importancia clave en la competencia profesional del directivo (Teixidó, 2008).

El reconocimiento de la importancia de la dirección en el progreso de la escuela (reflejada en los resultados de la investigación y, también, en las valoraciones y análisis de diversos agentes socioeducativos) se encuentra en la base de la preocupación por lograr que los centros se doten de los profesionales más capacitados y predispuestos para el ejercicio del cargo. Todo ello conduce a centrar la atención en el modelo directivo. La LOE continúa apostando por un modelo basado en la participación de la comunidad en su selección y, también, por el Consejo Escolar como máximo órgano de gobierno. En la actualidad,

se ha llegado a un acuerdo notable en lo que se refiere a la necesidad de una dirección escolar formada (formación específica, desarrollo profesional, etc.), competente (con un saber hacer profesional consolidado), estable (sin un límite de estancia en el cargo), de procedencia docente y con reconocimiento (social, laboral y económico) del trabajo hecho.

El principal punto de debate reside en valorar la conveniencia de hacer de la dirección una profesión, tal como sucede en otros países de nuestro entorno. Quienes defienden el cambio argumentan que conviene una dirección escolar fuerte, con capacidad para tomar decisiones con criterio propio, con independencia del estamento docente, orientada a cumplir los objetivos del sistema. Y para ello consideran indispensable su consolidación laboral. Quienes no lo ven tan claro argumentan que atenta contra el fundamento básico de la educación: la participación y la implicación de profesores, familias y alumnos en un proyecto común, adecuado a cada realidad y, también, anticipan las disfunciones y posibles usos indebidos que podrían derivarse del nuevo modelo. Por ello, proponen aprovechar los valores positivos del modelo actual al cual deben introducirse modificaciones o reformas *ad hoc* que den respuesta a los déficits detectados.

Sea como fuere, en uno u otro grado, los cambios en el modelo directivo son o van a ser una realidad. La aplicación generalizada, bajo diferentes modalidades y denominaciones en cada comunidad autónoma, de modelos de calidad (financiación basada en el cumplimiento de objetivos) enfatiza la necesidad de dotar de mayor poder a los directivos (a los cuales nos hemos referido en Teixidó (2010) que les permita garantizar el logro de los objetivos establecidos. Pero no basta con propugnar la conveniencia de otorgar más poder a los/as directores/as. Previamente, debe analizarse si ello es factible, deben anticiparse los efectos colaterales que pueden derivarse, deben valorarse los riesgos y las posibles perversiones. En definitiva, debe tenerse muy presente que el cambio en el modelo directivo no constituye un fin en sí mismo sino, únicamente, una medio que debe ser puesto al servicio del logro de mejoras educativa. Se trata, por tanto, de plantearse y dar respuesta a cuestiones como

¿qué aspectos determinan el cambio de modelo directivo?, ¿en qué ámbitos de la vida escolar va a notarse el cambio?, ¿qué incidencia puede tener en el clima de los centros?, ¿y en el ejercicio de la función directiva? y, por encima de todo, ¿en el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

Se trata de interrogantes que han acaparado buena parte de la actividad de investigación y de formación que hemos llevado a cabo durante los últimos años. Se encuentra en la base del estudio sobre los factores internos de la dirección escolar (motivaciones, factores cognitivos, aptitudes...); ha estado presente en la investigación sobre el acceso a la dirección escolar (Teixidó, Aramendi, Bernal y Fernández, 2005)y, de una manera permanente, es objeto de atención y debate en GROC. Los retomamos en esta intervención que abre y centra la temática del simposio, en la cual se va a efectuar un análisis de los principales aspectos que delimitan el cambio de modelo directivo. Se tienen en cuenta nueves aspectos:

a) Dirección - Consejo Escolar

b) Director/a - Equipo directivo

c) Permanencia en el cargo

d) Sistema de acceso

e) Procedimiento de selección

f) Funciones

g) Estatus

h) Dedicación

i) Evaluación

que, finalmente, conducirán a analizar el grado de dependencia o de independencia del director/a en relación al suprasistema, como elemento (¿oculto?) distintivo del cambio de modelo. Para ello se han tenido en cuenta un número considerable de aportaciones legales recientes que se encuentran en diversos estadios de discusión y debate. En algunos casos, se trata de disposiciones legales vigentes; en otros casos, de anteproyectos o borradores y, en otros casos,

simplemente, de propuestas. En concreto, hemos tenido en cuenta:

- ●Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4-5-2006)
- ● Decreto 25/2007, de selección, nombramiento, formación y evaluación de directores en Castilla-La Mancha (DOCM de 11-7-2007)
- ● Ley de la Comunidad Autónoma de Andalucía, 17/2007,de 17 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA de 26-12-2007)
- ●Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOC de 30-12-2008)
- ●Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Catalunya (DOGC de 17-7-2009)
- ●Decreto 106/2009, de 28 de julio, de regulación de la función directiva en la Comunidad Autónoma de Canarias
- ●Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de Autonomía de Centros Educativos en Catalunya (DOGC de 5-8-2010)
- ●Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en Andalucía (BOJA de 16-07-2010)
- ●Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial de Andalucía (BOJA de 16-07-2010).
- ● Anteproyecto de Ley de Educación de Extremadura
- ● Proyecto de Decreto de la Dirección de Centros Educativos Públicos y del Personal Directivo Profesional Docente de Catalunya
- ● Proyecto de Pacto Social y Político por la Educación

1.1. *Dualidad Dirección-Consejo Escolar*

Un rasgo esencial del modelo directivo instaurado por la LODE (1985) fue el establecimiento del Consejo Escolar como órgano máximo de gobierno donde, en teoría, se debían tomar las decisiones clave para

la vida del centro, asignando a la dirección el doble rol de presidencia del CE y, a su vez, de preparación, ejecución y seguimiento de los acuerdos adoptados. La consolidación de este órgano ha evolucionado a diversos ritmos según las circunstancias de cada contexto: las personas, los hábitos organizativos, el liderazgo del equipo directivo, etc. También se han observado algunos inconvenientes o dificultades: corporativismo, baja operatividad, lentitud en la toma de decisiones, conflictos de intereses... que apuntan la necesidad de aumentar la capacidad ejecutiva de la dirección y, simultáneamente, disminuir el protagonismo del Consejo Escolar. Se avanzó, por tanto, hacia una interpretación restrictiva del artículo 27.7 de la Constitución donde se recoge la participación de los "profesores, los padres y, en su caso, los alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos". El exponente máximo de tales planteamientos se refleja en la Ley de Calidad (2002) donde se incrementa la capacidad de gobierno de la dirección, otorgando al Consejo Escolar la categoría de órgano de participación en el control y la gestión. La LOE supuso una nueva pirueta pues continuó desarrollando el carácter ejecutivo de la dirección a la vez que restituyó al Consejo Escolar buena parte de las funciones que la LOCE le había hurtado.

Las diversas propuestas de cambio analizadas apuntan la necesidad de contar con una dirección fuerte, que cuente con un mayor poder de decisión. A modo de ejemplo, la medida 88 del PSPE propone "otorgarles una mayor capacidad de decisión en los asuntos relativos a la autonomía curricular, económica y organizativa de los centros". Ahora bien, cuanto más se fortalece la figura directiva menor es el protagonismo de los diversos agentes que intervienen en el proceso educativo (alumnos, profesores, familias, agentes sociales...), en definitiva, de quienes deben asumir la responsabilidad última y más importante.

Por otro lado, el Consejo Escolar constituye el máximo exponente de la autonomía del centro docente ante la aplicación de la normativa homogeneizadora emanada de la Administración. Por un lado, para que el centro tenga voz propia para solicitar, reivindicar y, si fuera preciso, presionar ante el logro de recursos o mejoras que, con

independencia de la establecido normativamente, se consideran necesarios para dar respuesta a las necesidades y peculiaridades del contexto. Por otro lado, para efectuar una lectura propia de la normativa educativa en la organización del funcionamiento cotidiano. Otorgar mayor poder unipersonal a los/as directores/as en detrimento del Consejo Escolar conlleva el riesgo que devengan meros aplicadores de normativa.

1.2. *Director/a y equipo directivo*

La consideración de la dirección como una tarea de equipo constituye un rasgo plenamente consolidado en nuestro sistema educativo. El artículo 131 de la LOE le otorga entidad como órgano ejecutivo de gobierno y determina su composición. Cabe reconocer, no obstante, que el/la directora/a ostenta una posición singular en el seno del equipo que viene determinada por el procedimiento de acceso al cargo: la preparación y presentación de la candidatura, así como y la elaboración y defensa del Proyecto de Dirección, en principio, se conciben como una responsabilidad unipersonal. La formación del equipo es responsabilidad del/la directora/a (una vez ha sido seleccionado) y, por tanto, se realiza a posteriori.

La presentación de candidatura a la dirección así como la elaboración del Proyecto no se plantea como una tarea de equipo, como un proceso de debate y elaboración compartida que aglutina un grupo de profesores que cree en un proyecto. Puede que sea así (a iniciativa de los interesados) pero no es eso lo que se favorece, ni lo que se desprende de la norma. El equipo directivo no tiene ningún protagonismo en el acceso al cargo. Se trata de una manera de proceder impersonal, que puede resultar cómodo para ambas partes (ya que no deben asumir compromisos) pero que no favorece (e, incluso, puede llegar a dificultar) la construcción, la consolidación y la cohesión de un verdadero equipo.

La concepción del equipo se encuentra en el origen de algunas deficiencias suficientemente conocidas en la formación y el funcionamiento de los equipos directivos: favoritismo en la asignación de cargos, formación de camarillas pro- y anti-, excesiva parcelación de las tareas directivas, profesores que se apropian del cargo, rotación

permanente en los cargos que suponen un mayor desgaste (jefe de estudios), baja transparencia en el seno del equipo...que parece necesario minimizar para lograr equipos directivos cohesionados y colaborativos

1.3. *Permanencia en el cargo*

Uno de los rasgos distintivos del modelo reside en la temporalidad: se accede a la dirección de una manera transitoria, con el horizonte de retornar a la docencia al cabo de un tiempo. Las diversas regulaciones legales han establecido diversos límites de permanencia; se ha pasado de los dos mandatos de tres años en la LODE a los cuatro períodos de cuatro años del Decreto de Dirección de Cataluña.

El establecimiento de límites temporales respondía al intento de favorecer el relevo tras algunos años en el cargo. Se trata de una opción lógica, coherente con el modelo, aunque no parece razonable establecer normativamente el momento del cambio; dependerá de las circunstancias personales e institucionales concurrentes en cada caso. En la práctica, la limitación temporal se ha mostrado de nula utilidad, pues algunos directores/as accedieron al cargo con anterioridad a la LODE y lo han venido ejerciendo continuadamente durante los últimos veinticinco años.

El modelo actual fomenta la permanencia ininterrumpida de un/a mismo/a director/a en el cargo durante un período considerable (12 o 16 años según la CC.AA.) para lo cual debe contar con una evaluación positiva de la tarea realizada a cargo de la Administración Educativa. Transcurrido ese período, debe convocarse un nuevo proceso selectivo al cual puede concurrir el director/a en ejercicio con elevadas posibilidades de continuar en el cargo.

Se ha pasado, por tanto, de un modelo temporal a uno que favorece la permanencia ilimitada en el cargo, lo cual resulta comprensible si se trata optimizar los aprendizajes y la experiencia acumulada. No parece lógico, en cambio, dificultar la formulación de candidaturas alternativas que puedan concurrir a un proceso de selección en igualdad de condiciones al director en ejercicio.

1.4. *Sistema de acceso*

La manera de acceder a la dirección fue objeto de un cambio notable

con la LOCE que, posteriormente, fue ratificado (con la introducción de algunas matizaciones) por la LOE. Se ha pasado de un modelo electivo (por elección directa a cargo del Consejo Escolar) a un modelo selectivo, donde la responsabilidad recae en una comisión designada al efecto.

La principal diferencia entre ambos procedimientos reside en el protagonismo que se ha otorgado a la Administración Educativa en el proceso de acceso al cargo dado que ostenta la presidencia y la secretaria de la comisión de selección. También asumen un papel activo cuando se intuye una situación de ausencia de candidatos, animando y ayudando a los profesionales que considera más válidos a presentarse.

1.5. *Procedimiento de selección*

El procedimiento de selección tiene en cuenta cuatro aspectos:

- el cumplimiento de los requisitos básicos: estar en activo, antigüedad, experiencia en el nivel educativo, etc.
- la procedencia de los candidatos: del propio centro o externos
- los méritos
- el proyecto de Dirección

La procedencia de los candidatos constituye una cuestión polémica ante la que se han barajado múltiples posibilidades. La LODE contemplaba únicamente candidaturas del propio centro. La apertura a los foráneos se introdujo como un acicate a la presentación de candidaturas. Ante las dificultades que planteó (conflictos internos, un mismo candidato se presentaba a diversos centros con un mismo proyecto, etc.) se optó por la fórmula actual en la que sólo se tienen en cuenta los candidatos externos cuando no los hay del propio centro o bien no han sido seleccionados a la vez que se limita el número de centros a los que puede presentarse un mismo candidato externo. Tampoco parece la solución definitiva porque es altamente improbable que un/a profesor/a se presente como candidato/a sabiendo de antemano que cuenta con escasas posibilidades de ser seleccionado. En la práctica, constituye un mecanismo oculto, en el cual la

Administración Educativa a menudo asume un protagonismo que excede a sus funciones para lograr que hay candidatos internos o para promocionar a la dirección a personas que se consideran válidas.
La combinación de méritos y Proyecto de Dirección constituye un mecanismo que favorece la continuidad del director/a directora en ejercicio dado que el resultado final de la selección se obtiene mediante la suma de ambas puntuaciones y, por tanto, el candidato en ejercicio, en general, suele acreditar más méritos (experiencia docente y directiva, formación, etc.) que los posibles candidatos alternativos. Se desdibuja, por tanto, el papel del Proyecto de Dirección como criterio de selección. Una posibilidad que favorecería la presentación de candidaturas alternativas y, por tanto, el relevo en la dirección estriba en mantener el carácter eliminatorio de la fase de méritos pero, una vez superada, acceder a la presentación y defensa del Proyecto de Dirección en igualdad de condiciones (sin añadir la puntuación obtenida en la fase anterior).

1.6. *Funciones*

Las regulaciones legales consultadas efectúan una prolija enumeración de las funciones de la dirección. La versión más detallada se encuentra en el proyecto de Decreto de la Dirección de Centros Educativos Públicos y del Personal Directivo Profesional Docente en Catalunya, donde se le asignan funciones de

a) Representación

b) Dirección pedagógica y liderazgo

c) Relación con la comunidad escolar

d) Organización y funcionamiento del centro

e) Gestión

f) Jefe de Personal

g) Jornada y horario del personal.

Los aspectos más novedosos que pueden suscitar mayor polémica se centran en:

- La posibilidad de entender la representación como el traslado y la

defensa de la postura de la Administración en el centro, lo cual llega a tener una dimensión política cuando se sostiene que corresponde al director/a "vehicular los objetivos y prioridades de las políticas educativas adoptadas por la administración"

- La asignación de funciones de dirección pedagógica puede colisionar con atribuciones que tradicionalmente han correspondido al profesorado y que la propia LOE atribuye al claustro de profesores. Una mirada comparativa la ROC de Andalucía i al proyecto de Decreto de Dirección de Catalunya permite advertir diferencias considerables en este punto.
- La participación en la evaluación del profesorado para lo cual podrá recabar cuanta información precise, asignándole la facultad de observación de la práctica directa del aula y de observación y control de los órganos de coordinación docente.
- Proponer motivadamente la incoación de expediente disciplinario por faltas graves y muy graves del personal del centro.

Como principal novedad en relación a las funciones tradicionales, se pone un mayor énfasis en la representación de la Administración en el centro, se le otorga mayor intervención en aspectos pedagógicos, se incrementa el componente de gestión y se le asignan funciones de evaluación y sanción del profesorado que venían siendo competencia de la Inspección Educativa. Se trata de cambios en profundidad que inciden directamente en la relación director-profesorado.

1.7. *Estatus*

Uno de los principales puntos débiles del modelo participativo reside en el bajo estatus del directivo quien era considerado un *primus inter pares* que, tras unos años en la dirección, regresaba a la docencia en idénticas condiciones a las que había partido. Las modificaciones introducidas por la LOPEG y, sobre todo, por la LOCE intentaron paliar esta deficiencia con la consolidación de una parte del complemento económico y con el establecimiento de una incipiente carrera profesional en forma de reserva de plaza para el acceso a la inspección que, en general, no se ha consumado.

Una de las modificaciones en torno a las cuales existe un amplio

consenso reside en otorgarle la consideración de autoridad pública, con lo cual sus declaración y actuaciones gozan de presunción de veracidad. Se trata de un logro importante, sobre todo en centros de elevada conflictividad, que conlleva, como contrapartida, la exigencia de un comportamiento ejemplar.

Un segundo aspecto que ha generado mayor polémica consiste en establecimiento de la condición de "directivo profesional docente" que se contempla en el Proyecto de Dirección de Catalunya. Se establecen las condiciones (haber sido directivo, dedicación exclusiva...) y el procedimiento de selección a cargo de un órgano técnico de valoración formado por altos cargos de la Administración. Quienes posean tal condición (que puede perderse a raíz de una evaluación negativa) puede acceder a la dirección de un centro ordinario en igualdad de condiciones a otros candidatos o bien asumir el cargo en los centros donde la Administración haya creado un lugar de trabajo reservado a directivos profesionales docentes.

Se trata de un aspecto novedoso, que plantea múltiples interrogantes y que se encuentra por desarrollar.

1.8. *Dedicación*

El debate en torno a la doble dedicación (se ejerce como docente y como directivo simultáneamente) tiene un largo recorrido. Algunos sostienen que la dirección exige un grado de actividad muy elevado y de difícil previsión (asistencia a reuniones, atención a las personas, gestión de imprevistos...) que impide dar las clases de manera adecuada. Otros, en cambio, consideran que no conviene que el directivo pierda de vista su procedencia docente (de hecho, este fue uno de los principales argumentos que se esgrimieron ante el intento de introducción de un administrador profesional) y, por tanto, en uno u otro grado, es bueno que continúe ejerciendo como docente. Finalmente, cabe considerar la características del centro (tamaño, nivel educativo...) y las preferencias del directivo.

En generales, los directivos dan clase: porque es la costumbre y porque así está establecido normativamente. Ciertamente, aplicando los márgenes de autonomía institucional con que cuentan, algunos directivos no lo hacen o bien acuden a fórmulas organizativas (grupos

de apoyo, horas B, etc.) que favorecen la flexibilidad horaria. La novedad reside en el reconocimiento explícito del posible alejamiento del aula que se realiza en el proyecto de Decreto de Catalunya: "el ejercicio de la dirección de centros en los lugares de trabajos reservados al personal directivo profesional docente permite no impartir docencia directa".

1.9. *Evaluación*

Una vez superado el proceso selectivo, la permanencia en el cargo por un nuevo período de cuatro años se consigue a través de una evaluación positiva del ejercicio profesional. En este aspecto no se constatan novedades sino ausencias. Se continúa asignado tal función a la Administración Educativa a través de los servicios de inspección pero no se han producido avances significativos en cuanto a la objetividad y la transparencia del proceso ni, tampoco, en cuanto al papel de debe tener el Consejo Escolar (como máximo órgano de representación de la comunidad) en la evaluación.

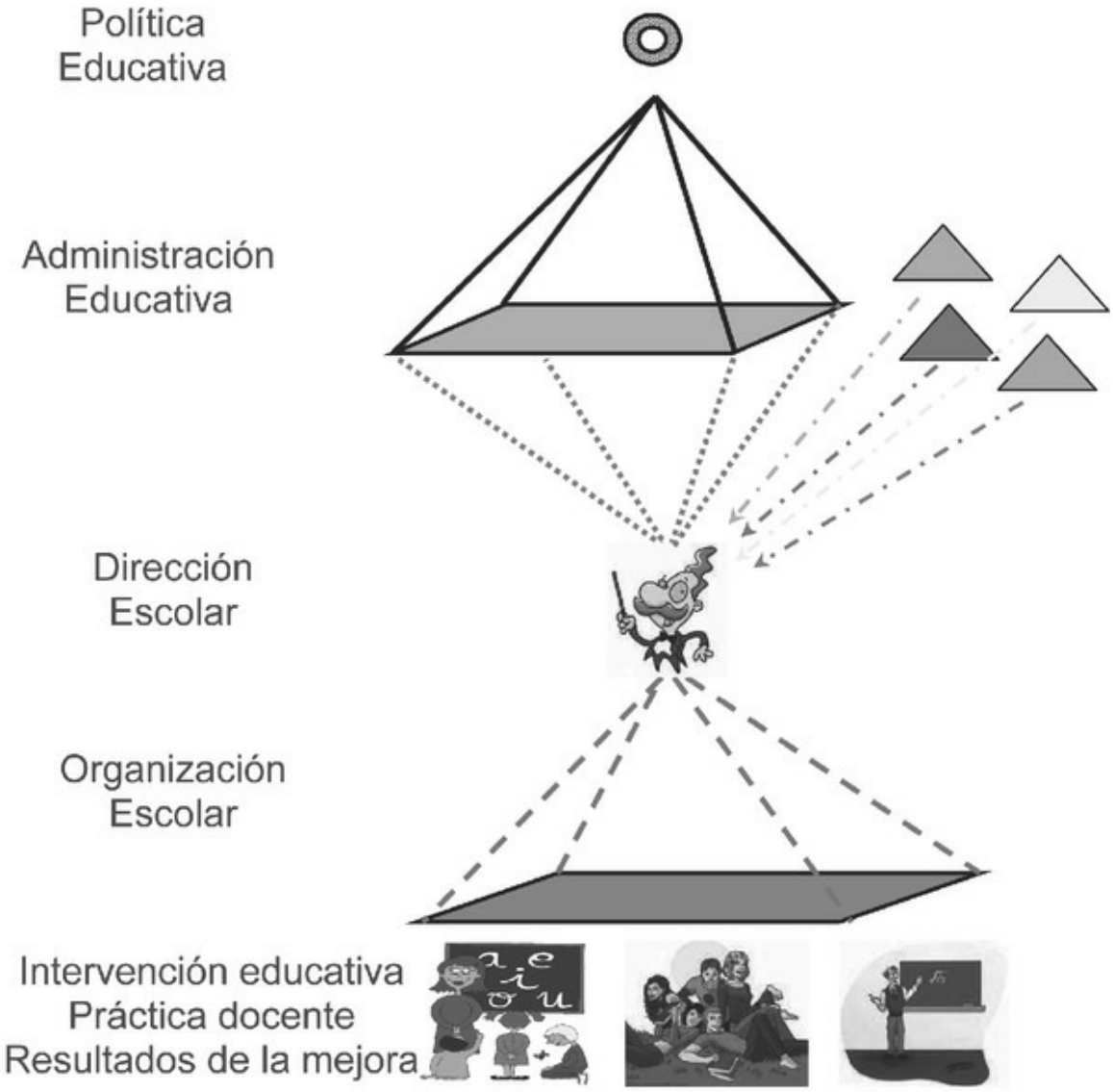
1.10. *La relación con el suprasistema: una invitación al debate*

Los equipos directivos son un elemento clave del sistema. Lo son porque se encuentran en el punto que soporta mayor presión, ya que deben armonizar y gestionar intereses diversos en un entorno poco estructurado y cambiante, procurando el progreso del centro y, también, porque su intervención resulta clave en el diseño y desarrollo de iniciativas de mejora.

La observación de la suma de los pequeños cambios en el modelo directivo que se han esbozado en las líneas anteriores (estatus singular, permanencia ininterrumpida en el cargo, mayor poder sobre el profesorado, subordinación a la Administración, incentivos...) puede suponer, *de facto*, un cambio en profundidad en el ambiente de los centros y, también, en el aprendizaje de los alumnos.

El modelo participativo puede representarse mediante el gráfico que aparece en la página siguiente, donde se presenta al director como la bisagra, el punto de equilibrio entre el microsistema i el microsistema. Es un modelo complejo, basado en el equilibrio de fuerzas, donde el centro posee una notable autonomía que puede y debe asumir y

gestionar a través del Consejo Escolar.
Los cambios que se proponen pueden conducir a que la dirección deje de hacer el papel de bisagra que venía realizando para devenir la última extensión de la Administración Educativa en el centro. Ante esta posibilidad, debemos preguntarnos si ¿va a tener efectos positivos en las escuelas?Tal vez sea la opción más cómoda; tal vez sea la más lógica en la actual coyuntura; tal vez se consiga que haya más orden en algunos centros, tal vez satisfaga las aspiraciones legítimas de los directivos, tal vez haya más candidatos... pero, tales cuestiones deben ser secundarias ante el argumento fundamental ¿va a contribuir al logro de la función social de la escuela: el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos? Ante esta cuestión, surgen algunas dudas razonables que constituyen el elemento clave a tener en cuenta en el debate.



La dirección en el Sistema Educativo. Relaciones entre el micro y el macrosistema

a) Hay que plantear abiertamente las dificultades que conlleva el cambio de modelo directivo en un contexto funcionarial. Puede avanzarse en el cambio de modelo directivo pero no parece factible el cambio en la condición funcionarial de los docentes. Ante esta realidad, existe un riesgo evidente de agrandar la distancia que separa la dirección del claustro de profesores; lo que hoy sólo es una grieta puede devenir un abismo. En un contexto de mercado, existe la posibilidad de ejercer mayor presión sobre los docentes (que puede llegar al despido laboral). En un contexto funcionarial, existe

un riesgo de divorcio entre la dirección (orientada al cumplimiento de los requerimientos del sistema), el claustro (defensor de su autonomía profesional y interesado en le mantenimiento y la mejora de las condiciones laborales) y los usuarios (el aprendizaje de los alumnos y el disfrute de los servicios que proporciona la escuela: comedor, transporte...)

b) El aprendizaje de los alumnos se produce a raíz de la tarea que llevan a cabo los equipos docentes. Los directivos han de procurar facilitarla y favorecerla: poniendo atención en los objetivos, procurando la construcción de criterios y pautas de actuación compartidas, velando por la coordinación de las actuaciones, advirtiendo los errores... Para tener éxito en esta empresa han de ganarse la confianza del profesorado mediante la tarea cotidiana: tejiendo una red de relaciones personales fluidas, con transparencia informativa, fomentando la participación, procurando ejercer influencia positiva en la toma de decisiones, interviniendo activamente en la resolución de conflictos... En síntesis, han de construirse liderazgo. No parece que el alejamiento entre el equipo directivo y el equipo docente sea la línea a seguir.

c) Los enfoques contingenciales nos recuerdan que los modelos directivos no son buenos o malos *per se*. Su idoneidad se encuentra en función del contexto: donde haya un equipo docente y una comunidad educativa abierta a la participación, con ganas de implicarse en la construcción de un proyecto común, el modelo más adecuado es el participativo. Donde esto no exista; tal vez sea más adecuado un modelo de mayor verticalidad. No debe olvidarse que, en los momentos actuales, un número considerable de escuelas e institutos funcionan razonablemente bien con el modelo actual.

d) La cuestión clave para la mejora no es el estatus o la permanencia del directivo en el cargo sino el grado de independencia o de sumisión en relación al suprasistema. En el esquema se visualiza claramente la posibilidad que los centros y sus directivos asuman notables márgenes de autonomía. Es cierto que algunos renuncian a ello; es cierto que el sistema no lo favorece... pero también lo es que muchos directivos y muchos centros los asumen,

los ejercen responsablemente y reivindican su incremento. La asunción de mayores cotas de autonomía por parte de los centros requiere directivos con un notable grado de independencia y no sometidos a los dictados de la superioridad. Cuanta mayor es la intervención del suprasistema (reclutamiento informal, selección, formación, seguimiento detallado, evaluación, obtención de un estatus profesional directivo, etc.), menor vitalidad del directivo.

e) Los modelos alternativos existentes en otros países (de tipo funcionarial o gerencialistas, según los casos) también presentan limitaciones y perversiones: el distanciamiento del profesorado, la burocratización, la falta de liderazgo educativo, que posibilite la puesta en marcha de mejoras escolares reales que trasciendan en la práctica del aula, la competitividad entre centros, etc.

En definitiva, una cuestión es abogar por la mayor profesionalización (cuestión en la que me siento plenamente comprometido a través de la formación o del trabajo de identificación y desarrollo de competencias profesionales de los directivos escolares que estamos llevando a cabo en GROC) y otra bien distinta, identificarla con la permanencia para siempre en el cargo, la adquisición de un estatus permanente, el alejamiento de las aulas y la defensa permanente de la postura de la Administración. Debe aceptarse que estas cuestiones plantean, como mínimo, algunos claroscuros en torno a los cuales es necesario avanzar.

2. *EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO*

Maria Luisa Fernández Serrat
Universidad de Huelva

Analizando los recientes cambios sociales y económicos, puede concluirse que aquella primera escuela democrática que intentó modelar la LODE en 1985, ha quedado obsoleta. De entonces acá, se han conocido nuevas revoluciones y han aparecido nuevos valores conducentes a diferentes ideas y creencias. La escuela de hace unos años, aun cumpliendo el cometido que se le encargó, no nos serviría ahora, como tampoco el modelo directivo que propició, con poca experiencia en la profesión y ninguna declaración de intenciones para

hacerse con el cargo (Fernández Serrat, 2001). Como las organizaciones sociales van evolucionando y adaptándose, mejor o peor, a los nuevos tiempos, mirando hacia nuevas metas y cambiando para ello sus estructuras, es inevitable, por una parte, que se asuman nuevos roles por parte de sus responsables; pero, por otra, que la Administración les vaya exigiendo nuevas competencias para ejercer el cargo, así como diferentes modalidades de acceso y de formación, aunque algunos investigadores (Teixidó, 2007) sostienen que de todos, la punta del iceberg está en el proceso de acceso pero argumentando que existen otros factores no visibles.

Los cambios despiertan emociones, afirma Fullan (2002) y cuando las emociones se intensifican, el liderazgo es crucial. Es inevitable que se siga hablando de la dirección del centro y su liderazgo y es evidente, a juzgar por las emociones que despierta, que la escuela de la segunda década del siglo, precise una nueva dirección que se empeñe, según Antúnez (2004), no sólo en la consecución de metas, sino que debe conseguir mantener el equilibrio entre el rendimiento del grupo según sus posibilidades y la satisfacción de sus necesidades y expectativas. Si aceptamos la opinión de Fullan (2002), de que cuanto más sofisticada se vuelve la sociedad, más sofisticado se vuelve el liderazgo, el que debe desarrollarse hoy en la escuela debe serlo, ciertamente, ya que ni se restan ni se modifican las funciones del modelo directivo, pero sí se añaden.

De los tres pilares que sostienen la organización educativa (alumnado, familias, profesorado), analizamos aquí el liderazgo dirigido a los primeros, al alumnado. Repasaremos las acciones directivas encaminadas a la consecución de objetivos pedagógicos o lo que es lo mismo, el liderazgo pedagógico, término éste que viene extendiéndose y haciendo popular entre los estudiosos de la organización y dirección de centros desde la concurrencia aproximada en el tiempo de varios factores:

- La atribución a la dirección, como una función más del cargo, a partir de la LOE (2006), del ejercicio de la dirección pedagógica, la promoción de la innovación educativa y del impulso de planes para lograr los objetivos del proyecto educativo.

- Los deficientes resultados escolares, en general, que se vienen dando en los últimos años.
- El resultado de las investigaciones que ponen de manifiesto la relación existente entre mejora de resultados escolares y dirección escolar (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Teddie and Reynolds, 2000; Townsen, 2007...).

No es casual la utilización del término liderazgo en sustitución de dirección. Con este término se pretende resaltar la capacidad para intervenir en el clima escolar, para motivar a los demás e implicarlos en la tarea, para gestionar hacia los cambios convenientes o para adaptarse a nuevas situaciones. Cuando estas competencias se desarrollan teniendo como meta la mejora del aprendizaje del alumnado, es cuando hablamos de liderazgo pedagógico o *leadership for learning*. Yo añadiría que esa mejora debe producirse de forma que se refleje en los resultados escolares.

Ejercer el liderazgo pedagógico supone llevar a cabo una serie de actividades que debe ir realizándose de forma procesual y no puntual. En este proceso participan factores personales y sociales que deben ir planificándose, desarrollándose y evaluándose (Fernández Serrat, 2008) y va a exigir el desarrollo de competencias para conseguir que el profesorado del centro se involucre en la consecución de las metas hacia el aprendizaje del alumnado, de forma que éste mejore los resultados, e introduciendo y desarrollando procesos de innovación dirigido a la mejora. Una innovación entendida más cerca de una actitud o de un estado mental que de una acción frenética; es decir, más que utilizar nuevas estrategias consiste en convertir algo, que ya se ha venido organizando, en estratégico (Fullan, 2002). Como en todos los procesos, tendrán lugar concurrencia o intersección de acciones en momentos de avance, de retroceso y de estancamiento. El director o directora, o el equipo directivo si es éste el que lidera el movimiento, deben ordenar, secuenciar y establecer prioridades entre las actividades a llevar a cabo. De ahí que se pueda y se deba, señalar etapas en un proceso que se lidere pedagógicamente:

1. Preparar el escenario de aprendizaje

2. Elaborar el guión

3. Actuar

4. Evaluar la actuación

1. ¿Por qué preparar el escenario? Porque hablamos de un objetivo que exige la participación activa y a ser posible, motivada, del profesorado; porque si éste se resistiese al cambio, poco podría conseguirse. Tan importante es asegurarse de que la finalidad propuesta es conocida, comprendida y aceptada, que merece la pena dedicar a ello el tiempo que se necesite, pues será la garantía de éxito. Se prepara el escenario cuidando todos los aspectos relacionados con el clima del centro, favoreciendo la comunicación entre las partes, invitando a la participación en las tareas y toma de decisiones, delegando responsabilidades... Todo ello en un ambiente en donde el personal se sienta informado porque los canales de información existentes funcionan correctamente. En esta etapa el director o directora es posible que se encuentre con dos potentes enemigos:

La rutina, seguramente el más dañino. Cuando el profesorado se acomoda, aprende lo que hay que hacer y sabe hacerlo, resulta muy difícil a veces, conseguir que piense que en educación quedan cosas por descubrir o que se pueden concebir de otro modo y el segundo, el*catastrofismo* , o esa sensación de que otra cosa nueva ¿para qué? Si "mientras los padres estén como están, mientras los alumnos sigan en el instituto sin ganas y por molestar, todo lo que se haga estará de más"...

Y debería recurrir la dirección en esta etapa a un poderoso aliado: *la formación del profesorado*. A medida que se van sucediendo las leyes, van apareciendo nuevas funciones para el profesorado que se dan por supuesto que las conocen y saben desempeñarlas, pero no siempre es así. La formación inicial que reciben nuestros docentes actualmente en las universidades no les capacita para todo lo que tienen que hacer en la escuela, desde instruir, formar, dinamizar grupos, liderar, gestionar... en cuanto a la formación permanente, en continuo progreso, ni tiene relación con la inicial ni encuentra siempre la

fórmula idónea.
El profesorado debe reflexionar sobre lo que hace, por qué y cómo, porque sólo a partir de la reflexión nacerán nuevas propuestas y nuevos análisis de la realidad, pero no puede hacerlo desde el vacío, a partir de la nada. Se trata de provocarla, de buscar excusas para volverse hacia dentro, ya sea por un curso, una conferencia, una lectura... e interiorizar nuevas modalidades, nuevas prácticas. Por otra parte, se precisa el trabajo en equipo y no es fácil escuchar, admitir, aceptar, proponer, negociar, consensuar ¿de verdad está capacitado para actuar en una cultura colaborativa? ¿Está formado para realizar diseños de planes, distribuir recursos? ¿Conoce metodologías innovadoras con las que renovar su repertorio? ¿Tiene ideas claras acerca de la evaluación y de los instrumentos para hacerla?
En esta etapa, sin duda la más lenta y complicada, en la que el o la líder debe concienciar al profesorado, mediante la información y la motivación, pueden concretarse algunas tareas:

a)*Repensar sobre el currículo*. Si de lo que se trata es de llegar a acuerdos respecto al currículo a desarrollar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo primero es conocerlo bien y asegurarse de que todos entienden lo mismo cuando se habla de aprendizaje y de los elementos que intervienen en él. Y hacerlo primero individualmente: qué se está haciendo, para qué, qué medios se están empleando, cómo se está evaluando... La rutina es el gran enemigo de la innovación. Para producir cambios es necesario reflexionar sobre lo que se hace y cómo se hace, sobre los resultados que se obtienen, pero hacerlo teniendo en cuenta todas las variables que inciden en el proceso: circunstancias personales, alumnos y alumnas, familias, el ambiente del centro, el entorno, los libros que se utilizan, las actividades que ejecutan, los criterios de evaluación que se siguen...

b)*Compartir experiencias.* Es necesario estar al tanto de lo que hacen los compañeros de ciclo o de departamento, es preciso compartir las experiencias exitosas, las buenas prácticas, las conclusiones a las que se haya llegado sobre lo que satisface.

Contarlas. Escribir sobre lo que se hace o se piensa acerca de la educación. Es conveniente conocer experiencias de otros, leer artículos o libros pedagógicos, estar al día sobre la normativa...

c)*Potenciar el trabajo en equipo*. Si en otras épocas, el aislamiento docente constituía un atractivo de la profesión, en los momentos actuales ha pasado a ser una situación nada deseable. La educación es mucho más compleja ahora que antes, pues las demandas han aumentado y la delegación de funciones por parte de las familias, un hecho más o menos habitual. La responsabilidad es mayor y esto se resuelve compartiéndola y aunando energías en el equipo, que respaldará la justificación de medidas a tomar o decisiones. Los equipos docentes de los centros educativos deberán tomar decisiones gracias a un esfuerzo compartido y a un compromiso colectivo.

2. Una vez preparado el escenario, ahora corresponde escribir el guión, es decir, decidir, mediante las negociaciones pertinentes, qué modelo de persona, y qué modelo de sociedad es a la que se aspira. Puede juzgarse que se trata de una empresa utópica, pero también es cierto que la escuela no puede perder de vista la utopía, el buscar lo deseable. Se trata de una tarea tan compleja que resultará imprescindible disponer de un documento donde vaya quedando reflejado los resultados de las negociaciones entre las partes: el profesorado, las familias, el propio alumnado, las exigencias legales, etc., Un documento en el que partiendo de la situación de salida, recoja las aspiraciones y los medios que se emplearán para conseguirlas. Me refiero al Proyecto educativo, que será diferente en cada centro, ya que en éste se aglutinan personas con diferentes ideologías e intereses, que disponen de unos recursos determinados y no otros.

En el momento que en el proyecto se refleja aquello que se pretende con los escolares, se está proyectando los intereses y valores de sus creadores (profesorado, familias...). De esta forma, se ve en él una acción reproductora; pero y sin deslegitimar esa primera acepción, en un proyecto debe innovarse, intentando que a través de la educación

se apropien de la capacidad de crear y producir, a partir de los estímulos que se consiga ofrecerles. Ni la propuesta, ni la elaboración ni el desarrollo de dicho proyecto de trabajo sería posible si no hubiese una persona o personas que, desde una posición más alejada de la realidad directa del aula, se dedicase a velar por la coordinación entre los docentes, la participación de los demás agentes y la consecución de los objetivos propuestos. Es la dirección del centro quien debiera liderar ese proceso de identificación de una comunidad con un proyecto educativo que debe ser la seña de identidad del mismo.

3. La tercera etapa es la de la actuación o desarrollo del proyecto educativo, que será más fácil cuanto más claro y completo sea el Proyecto elaborado. Habrá que emprender cambios organizativos, pero también cambios curriculares para conseguir de verdad esa atención a la diversidad que la ley proclama y para atender, de una vez, a las necesidades del alumnado, la dirección debe facilitar recursos. El director o directora es responsable por ley de la dirección pedagógica del centro, lo cual implica velar porque el alumnado no sufra discrepancias en el currículo que se le ofrece, tener informadas a las familias de las medidas que se toman con sus hijos e implicarles en ellas. No es pedir colaboración, es darles un papel, una tarea concreta. Y debe conseguir que el profesorado encuentre sentido a lo que hace y llegue a compromisos con los miembros de su equipo docente, de su departamento.

Pero paralelamente a los cambios curriculares, harán falta organizativos: para facilitar la transición entre las etapas; para reorganizar los departamentos, cambiando su finalidad y filosofía y para ir tendiendo hacia estructuras horizontales, antes que a verticales que tan ineficaces han resultado hasta ahora.

4. Y, por último, al finalizar el curso, cada equipo docente tendría que analizar aprendizajes y resultados, destacando errores y analizando sus causas; detectando éxitos y reforzándolos; es decir, **evaluar la actuación.**

La responsabilidad de la gestión del proceso de mejora del aprendizaje, como es fácil de imaginar, implica una serie de deberes por parte de la dirección:

- Hacer una buena delegación de funciones entre los miembros de su equipo directivo y coordinadores de equipos docentes
- Asumir como responsabilidad propia la formación del profesorado y planificarla desde el centro y atendiendo a las necesidades del centro
- Designar con responsabilidad a los coordinadores de ciclo y jefes de departamento como miembros activos de ese organigrama que pretende desarrollar un proyecto
- Organizar horarios en donde se contemple reuniones de coordinación

Y exige, para su ejercicio, algunos condicionantes:

- Que la administración cumpla con sus compromisos en cuanto plantillas, recursos, etc.,
- Que le deje actuar con la autonomía requerida para emprender cambios curriculares y organizativos
- Que se forme debidamente

Sólo si la administración facilitase estos aspectos, podría conseguirse que la dirección fuese considerada como un ejercicio (temporal o permanente) atractivo. Por ello, no es difícil comprender por qué la mitad de los directores y directoras españoles consideran el ejercicio del liderazgo pedagógico como una de las tareas directivas más difíciles (Teixidó y otros, 2005).

En definitiva, la propuesta que aquí se presenta es que la dirección del centro se sitúe en la intersección entre las prácticas del profesorado y la del alumnado creando las condiciones más oportunas de trabajo para que ese proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo. Es preciso, por tanto, conseguir que el profesorado esté cada vez más preparado en esas prácticas y además, ejercer un liderazgo distribuido (*distributed leadership*) entre todos los miembros de la organización (Gómez, 2010).

3. *RELACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA COMUNIDAD*

José Luís Bernal Agudo

Uno de los problemas que está viviendo nuestro sistema de dirección desde la promulgación de la LODE en 1985 es la situación del director como representante de la Administración por un lado y de la comunidad educativa por otro. Es una situación que va implícita en el mismo modelo, ya que los profesores y padres que eligen al director de su centro lógicamente tienen la percepción clara de que debe representarles en todo tipo de situaciones. Pero, por otro lado, la Administración tiene en el director al nexo de unión con el centro, teniendo claro que debe llevar a cabo todas aquellas instrucciones y proyectos que se generan desde la propia Administración.

Podría entenderse como una anécdota, pero refleja el sentir de los que ejercen la dirección. Así, en una entrevista a un director que dejaba la dirección después de más de 20 años (Diario de Burgos, 16 septiembre de 2010) este destacaba solamente dos problemas. Uno de ellos era el ser a la vez representante de la Administración Educativa y de la comunidad escolar, lo que conllevaba dificultades cuando hay que tomar decisiones, en la relación con el profesorado y los padres, con la propia Administración. Diferenciar el rol de director del de compañero, volver después de cuatro años a convivir como profesor, etc. son situaciones que caracterizan esta situación dual del director.

3.1. *Un director político que camina hacia un perfil profesional/personalista*

No debemos olvidar el origen de nuestro sistema de dirección como respuesta a un modelo anterior autoritario en el marco de un sistema político dictatorial. El modelo de dirección se configuró en torno al principio de participación que la LODE delimitó ya en 1985, procurando que todos los miembros que forman la comunidad escolar tuvieran los cauces apropiados para participar en los diferentes procesos que se llevan a cabo en un centro. La propia Constitución en su artículo 27.7 planteó ya las bases de esta participación cuando dice que "*los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos*". La LODE lo que hizo fue traspasar el modelo político de participación, el modelo parlamentario de la organización

política a la escuela, estructurando un sistema de representación a través del consejo escolar de toda la comunidad escolar. La escuela se convierte en un espacio abierto en el que pueden participar todos los que componen la comunidad de ese centro educativo.

Así, con la *Ley Orgánica de Derecho a la Educación* (Ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 4-7-85) se estructura un perfil político en la dirección, dejando de ser un asunto de uno para pasar a ser una preocupación compartida de un equipo. Se potenció un *perfil político y no profesional* en el director en el marco de un modelo muy participativo. A lo largo de estos últimos años se ha ido matizando el modelo tratando de dar más poder y responsabilidades al director, así como modificando el acceso que con la LOE ya no recae solamente en la comunidad educativa sino que interviene de forma relevante la Administración. Con la *Ley de Calidad* (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE 24-12-2002) se mantuvieron ciertos aspectos de la LODE como el equipo directivo, pero se modificaron ya aspectos básicos como el acceso a la dirección, las competencias del consejo escolar, las competencias del director, así como la denominación del consejo escolar y del claustro como órganos de participación en el control y gestión de los centros, diferenciándolos de los órganos de gobierno. Con la *Ley Orgánica de Educación* (Ley 2/2006 de 3 de mayo, BOE 4-V-2006) se mantienen los mismos presupuestos que ya introdujo la LOCE, ya que el acceso a la dirección se mantiene prácticamente del mismo modo, se sigue potenciando la autoridad del director, aunque se vuelven a recuperar cuotas de participación para el consejo escolar, que pasa a denominarse como un órgano de gobierno de nuevo.

Podemos apreciar que estamos en un camino hacia la profesionalización y personalismo del director. Decimos profesionalización entendida como un cuerpo casi diferenciado de los demás y que asume muchas más parcelas de poder. La LOCE decía *categoría de director*. Estamos ante un modelo que tiende hacia la profesionalidad de la dirección, pero que se queda en una propuesta mixta o híbrida. En resumen, vemos cómo al camino andado es mucho, desde un sistema centralizado, autoritario y escasamente

participativo hasta otro muy participativo, y vuelta de nuevo hacia otro cada vez menos participativo, lógicamente unido al contexto sociopolítico que en nuestro país se vive en cada momento. Así pues, el modelo de dirección que configuró la LODE y ha matizado la LOPEG se caracterizaba esencialmente por ser muy participativo, modelar un perfil del directivo sobre todo como coordinador y animador, instaurar una dirección colegiada a través del equipo directivo, y actuar en el marco de una autonomía reducida con una distribución del poder entre los distintos elementos de la comunidad escolar. La LOCE cambia este modelo produciéndose una regresión clara en las cuotas de participación, y, finalmente, con la LOE se recupera parte de esa participación que planteó la LODE, pero se sigue en ese camino imparable de profesionalización de la dirección.

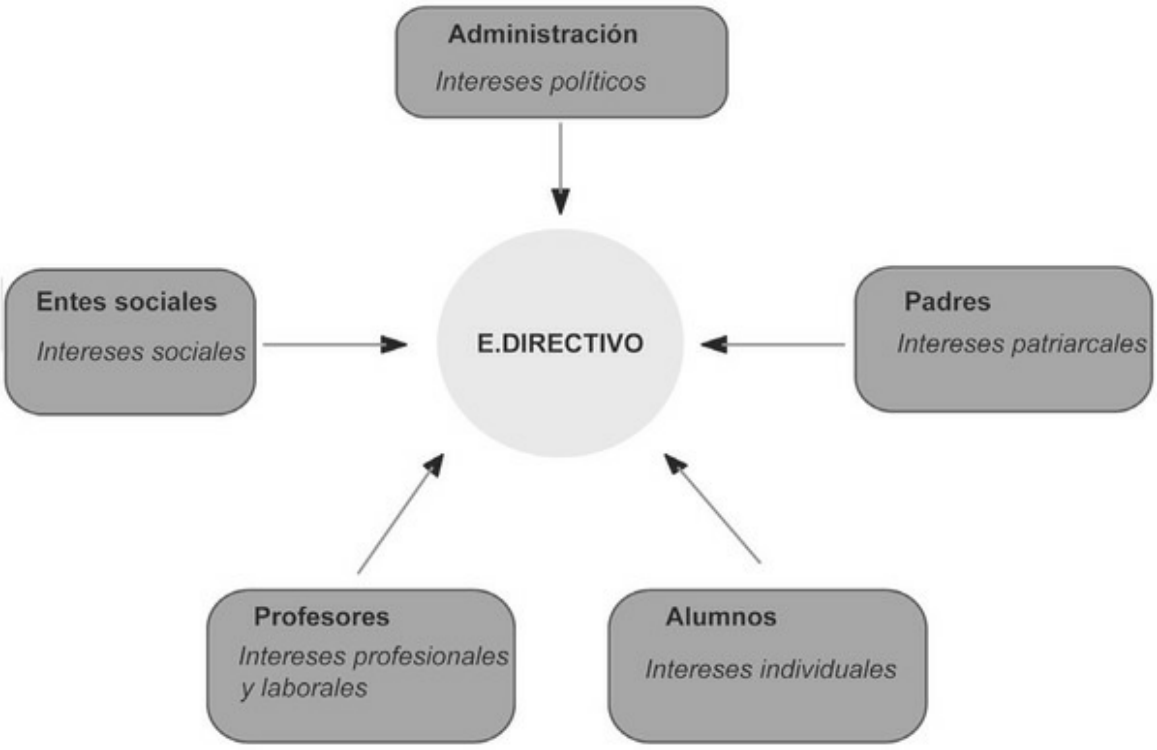
Debemos destacar que ya fue la *Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (Ley 9/1995 de 20 de noviembre) en 1995 la que en su artículo 21.d) especificaba como una competencia del director el participar y colaborar con los órganos superiores de la Administración, dejando clara, al menos sobre el papel, la solución al dilema de si son representantes de la Administración o del profesorado. En cualquier caso, una cuestión es que esté claro sobre el papel y otra la realidad que se percibe en los centros educativos.

3.2. *Situación dual de los equipos directivos en un marco de desencanto*

No podemos olvidar de ningún modo que el director es un docente que desempeña temporalmente funciones de coordinación y gestión, pendiente de tres instancias, que le convierten en deudor del claustro, del consejo escolar y de la Administración educativa. El trabajo que tiene que realizar -organización, planificación, control, etc.- lo debe llevar a cabo siempre en clave de sugerencia, puesto que se debe a los intereses de las tres instancias anteriores. En este marco, no se puede entender otro perfil del directivo que no sea el de orientador, coordinador, animador y de representación. El perfil que concretó la LODE, que se sigue manteniendo en su esencia con la LOE, para el equipo directivo descansa más en un animador de la vida del centro,

en aquella persona que está al tanto de todo y procura que se hagan todas las cosas. La actuación del director se tiene que caracterizar por asumir un papel basado en el diálogo, la sugerencia, la negociación, la motivación, la presión o hasta la amenaza, según las circunstancias de cada caso. Unido a este modo de entender su actuación, la faceta más valorada del director tanto por padres como por profesores es que sea afable, abierto, cercano, flexible, dispuesto al diálogo.

Por lo tanto y como ya hemos comentado, contamos con un director político, no técnico-profesional. Como tal, debe responder a las expectativas y necesidades de los miembros de la comunidad escolar. Debe llevar a cabo las directrices de la Administración. Tiene que recoger las expectativas, necesidades y decisiones que el profesorado tenga en cada momento. Debe estar al tanto de las expectativas de los padres y tiene que mantener unas relaciones adecuadas con los entes sociales del entorno. Se podría decir que es el blanco del cruce de intereses políticos, sociales, patriarcales, profesionales, laborales e individuales que se producen diariamente en un centro educativo. La confluencia de intereses distintos y a veces encontrados provoca en todo momento situaciones en las que el conflicto constituye su faceta esencial. El conflicto forma parte de la micropolítica de cualquier organización junto con las relaciones de poder y el proceso político. De este modo, el conflicto es inherente a este modelo de dirección, y, por lo tanto, algo saludable y deseable, constituyendo siempre una muestra de que esa organización dispone de buena salud.



El equipo directivo: blanco del cruce de intereses en un centro

3.3. *Hacia un cambio de modelo*

En cualquier organización el director es el representante de lo que se entienda como titular de dicha organización. En cualquier empresa los roles y responsabilidades son muy claros, no hay problema. En el ámbito educativo de la enseñanza pública ya están más difusos, aunque también es claro que es la Administración la responsable de gestionar esos centros. Igualmente, en todas las organizaciones se acepta como algo muy importante que una dirección participativa, un liderazgo compartido, una implicación de los trabajadores, en este caso los profesores, en la dinámica de gestión de la organización siempre redunda en una mayor calidad en los resultados.

Por lo tanto, se entiende que un director representa en el centro a quién es el titular de ese centro y responsable último de su gestión, y, por otra parte, debe contar con la implicación de la comunidad escolar con la que trabaja. Trabajar en esa dualidad no es fácil ni se resuelve desde la legislación. Ya hace quince años que la legislación ha dejado claro que el director es el representante de la Administración por encima de todo y en los centros tanto profesores como padres no solamente sienten que "su director" debe representarles, sino que

demandan en todo momento decisiones y actuaciones en esa línea.
El acceso a la dirección ha cambiado con la LOE, modificando la parcela de poder de la comunidad escolar y concretándola en el claustro y la Administración. Pero seguimos contando con un modelo ambiguo jerárquico-personalista en el que se propone una amplia participación pero se limita la autonomía, se posibilita que la comunidad de un centro educativo disponga de un poder compartido para decidir, pero, por otro, no se permite salirse del marco que el poder político plantea, ya que la administración hiperregula el funcionamiento de los centros hasta límites insospechados. Asimismo, la Administración tiene muy claro que los directores constituyen una extensión de su poder en los centros educativos, que son sus representantes. Sin embargo, el profesorado también asume que el director es elegido también por ellos y que, por lo tanto, deben ser sus representantes ante cualquier problema. Es una realidad que dimana del sistema de elección del director y constituye otra contradicción, otra muestra de este doble discurso que se genera. Este rol dual que debe asumir el director, como representante al mismo tiempo de la administración y de la comunidad escolar que lo ha elegido, sigue siendo una situación sin resolver.
En el fondo de la cuestión siempre está patente el debate de la dirección profesional. Con la LOE ya pasamos de un modelo participativo con un perfil del director político, en donde el poder reside en la comunidad escolar, en la base de la organización, y en donde se debería desarrollar un tipo de liderazgo transformacional que tratara de crear el contexto adecuado para la innovación, las relaciones, etc., a otro jerárquico con un perfil del director más personalista, en donde el poder reside en la Administración y, en parte, en los profesores, y en donde el propio modelo exige desarrollar un liderazgo más directivo y autoritario.
Los padres quieren un director más fuerte, si es posible que se dedique solamente a la dirección, los profesores demandan más poder para elegir, y los directores prefieren mantener la situación actual con algunos matices. Por otra parte, el que un profesor, una vez ejercida su labor como directivo, vuelva de nuevo a ser profesor en el mismo

centro es un factor que condiciona su actuación y sus decisiones a lo largo de su trabajo como directivo. Los lazos personales y profesionales establecidos en el centro, así como la posible factura en el futuro de ciertas decisiones condicionan su forma de dirigir.

¿Qué hacemos, pues? Realmente la solución no es fácil. Un modelo en el que el director sea un cargo profesional, sin impartir docencia, elegido y designado por la Administración, resuelve en teoría el problema. No creemos que este sea el camino. Contamos en nuestro sistema educativo con un modelo de dirección participativo que ha dado muestras suficientes de que permite un trabajo compartido y un compromiso en la gestión de los centros.

Nuestra propuesta va más bien en matizar el modelo actual posibilitando que el director no tenga que volver al mismo centro sino facilitando su incorporación a otros centros; potenciando que profesores de un centro puedan optar a la dirección en otros centros, algo que la legislación actual permite pero que es muy difícil y nada usual; modificando el sistema de elección de director, en el que el consejo escolar o una comisión del propio centro designada para tal efecto podrían realizar perfectamente la tarea de seleccionar al aspirante más idóneo; y , sobre todo, permitiendo más autonomía y parcelas de poder en los centros. Por ello, es necesario disponer de más margen de decisión en aquellos ámbitos importantes de funcionamiento del centro, ya que incluso en las decisiones más técnicas, como la elaboración de los horarios, por ejemplo, la injerencia es máxima. Sería necesario disponer de más autonomía para establecer sus señas de identidad, sus formas organizativas específicas, su manera concreta de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación de sus profesores, la estabilidad de los equipos docentes y sus relaciones con otras instituciones.

4. *LA AUTONOMÍA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS Y LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS: UNA PROMESA INCUMPLIDA*

Pello Aramendi Jáuregui
Universidad del País Vasco

Las conclusiones del Consejo de Europa celebrado en Lisboa (2000)

dan el primer espaldarazo al Método Abierto de Coordinación con el objeto de desarrollar una estrategia coherente en torno a la educación europea. En la última década, los diferentes países han desarrollado mecanismos de control interno y externo para evaluar el funcionamiento de los centros educativos y los resultados obtenidos por el alumnado. Estas pruebas concluyen que los países que obtienen excelentes resultados poseen una serie de características comunes, algunas de ellas vinculadas con la gestión de los centros educativos.

4.1. *Las evaluaciones internacionales de rendimiento y sus repercusiones en el profesorado europeo*

La apuesta de la OCDE y de la Unión Europea en torno a la evaluación de los resultados en la enseñanza obligatoria ha sido una de las constantes de la última década en el ámbito educativo. Los diversos informes editados por organismos internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS...) en torno a la situación de la educación también han reflejado conclusiones interesantes en el ámbito de la dirección y la gestión de los centros escolares. En este apartado se van a mostrar algunas de las tendencias observadas en estos estudios.

El informe TALIS (OCDE, 2009) realiza un análisis de las repercusiones de la evaluación en los docentes de los diferentes países llegando, entre otras, a las siguientes conclusiones:

Algunos países poseen una débil estructura para evaluar su sistema educativo. Una tercera parte de las escuelas en Austria, Irlanda y Portugal no contaron con ningún sistema de evaluación del profesorado en los últimos cinco años. Además, un promedio de 22% de los maestros y maestras no recibieron ningún tipo de retroalimentación o valoración de su rendimiento en este periodo. Esta cifra es superior al 45% en Italia y España.

Respecto al trabajo en equipo del profesorado hay importantes diferencias entre países. Según el informe, la colaboración profesional es relativamente más habitual en Polonia, República Eslovaca y Turquía y mucho menos común en Bélgica, Eslovenia y España. La cooperación está estrechamente vinculada con la satisfacción de los docentes en el trabajo, el desarrollo profesional y la puesta en práctica de estrategias de enseñanza más activas. Países como Islandia,

Austria, Australia, Bélgica, Corea o Dinamarca, por ejemplo, poseen una concepción más activa y constructivista de la enseñanza, mientras que Italia, España, Portugal y Bulgaria favorecen en mayor medida la enseñanza basada en la transmisión directa (OCDE, 2009).

Otro hallazgo importante de estos estudios es que los docentes responden por lo general de manera positiva a la evaluación y al retorno de información sobre su tarea. Éstos opinan que las pruebas les sirven de ayuda para mejorar sus quehaceres, que el conocimiento de los resultados y la orientación que reciben aumentan su satisfacción laboral y su seguridad en el trabajo. Además, los docentes afirman que de esta manera incrementan significativamente su desarrollo profesional. Entre el 70 % y 80 % de los directores y directoras creen que las evaluaciones ayudan a los docentes a mejorar sus habilidades vinculadas con la enseñanza. La mayoría del profesorado de países como Austria, Corea, Bélgica o Noruega opina que trabajaría de forma más eficaz después de haber recibido el reconocimiento público como resultado de la evaluación positiva de su tarea. En todos los países participantes en la prueba TALIS solamente un promedio del 16 % de los profesores y profesoras recibe algún tipo de evaluación y retorno de información sobre su trabajo.

La información que reciben los profesores y profesoras sobre su trabajo mejora su confianza y su capacidad para emprender retos educativos. El informe afirma que las administraciones educativas deberían impulsar programas de evaluación garantizando que la calidad del trabajo de los profesores y profesoras sea debidamente reconocida y recompensada. El estudio también subraya que existen estrechas relaciones entre factores tales como el rendimiento académico, el clima del centro, el trabajo en equipo, la satisfacción laboral de los docentes, el desarrollo profesional y la adopción de una serie metodologías activas de enseñanza.

¿Cómo recompensan los sistemas educativos la enseñanza eficaz? Casi tres cuartas partes del profesorado participante en la prueba TALIS afirman que el aumento de la calidad de su trabajo no recibe ningún reconocimiento. Una proporción similar cree que tampoco recibirían ningún incentivo si fueran más innovadores en la enseñanza. Tres

cuartas partes de los docentes aseguran que, en su centro, los docentes más eficaces no reciben reconocimientos y que la dirección del centro no toma medida alguna orientada a reducir los ingresos o despedir a los profesores y profesoras con un rendimiento persistentemente bajo.

La evaluación del profesorado tiene un escaso impacto económico y laboral (subida o reducción de salarios y promoción profesional o despido). Como promedio, en los países participantes en TALIS, solo alrededor de un 10% de las evaluaciones del profesorado están asociadas con algún tipo de compensación económica y un 16% con la promoción profesional. Además, solamente una cuarta parte de los países que han participado en este estudio vinculan la evaluación del profesorado con la remuneración económica.

En resumen, existe escasa tradición evaluadora en los centros educativos, al igual que una débil cultura de la colaboración entre el profesorado de algunos países. El retorno de información sobre los resultados de la evaluación fortalece la autoestima profesional y la confianza del profesorado para abordar nuevos retos. Sin embargo, los resultados del rendimiento del profesorado, en general, no son premiados ni penalizados por las administraciones educativas de los diferentes países de la OCDE.

4.2. *Modelo de centro, autonomía de gestión y evaluación del alumnado*

El Instituto Tecnológico danés (Haahr, 2005) en su informe sobre la explicación del rendimiento escolar del alumnado europeo afirma que la autonomía de los centros escolares está estrechamente vinculada con los resultados académicos. Existe, por ejemplo, una marcada relación entre la autonomía de centro y el rendimiento escolar medio del alumnado en Matemáticas. En los centros escolares de los diferentes países participantes en los estudios PISA, hay una correlación clara entre el grado de autonomía presupuestaria del centro escolar y el rendimiento escolar. Asimismo, existe una estrecha relación entre el rendimiento escolar y el porcentaje de centros que tienen competencias para seleccionar, nombrar y contratar profesorado y profesionales en general.

Los resultados de PISA indican que los alumnos y las alumnas de los centros escolares con una dirección privada, obtienen mejores resultados académicos que los colegios públicos. El informe también confirma que la autonomía de los centros educativos está muy relacionada con el rendimiento de los estudiantes. Esta conclusión sigue siendo válida incluso cuando se toman en consideración las diferencias en la composición del alumnado de los centros escolares públicos y concertados.

Algunos estados miembros de la UE conceden poca autonomía a los centros escolares. Los datos de PISA 2003 indican que los sistemas educativos de Austria, Alemania, Italia, Portugal y España conceden menos autonomía a las instituciones escolares que en los sistemas educactivos de otros países (Haahr, 2005). Existe poca autonomía en temas como el nombramiento y despido del profesorado, e incluso, en relación con la secuenciación de los contenidos de cada nivel de enseñanza. Según Haahr (2005), los responsables políticos en materia de educación deberían plantearse si se podría mejorar la enseñanza primaria y secundaria concediendo mayor autonomía a los centros educativos de estos países (se incluye en este grupo a España).

4.3. *La situación española: veinte años reclamando autonomía para los centros educativos*

Los informes de los organismos internacionales hacen entrever la delicada situación de los centros públicos españoles en cuanto a su autonomía de organización y funcionamiento. La autonomía es un tema que ha provocado interesantes debates, reflexiones, críticas e incluso tensiones en el sistema educativo del estado español. Gairín (1994:28) afirma que *"la autonomía hace referencia a la capacidad de decidir y ejecutar actuaciones relacionadas con la vida institucional".*

En la década de los noventa, Gairín y Antúnez (1993), Soler, M. (1993), Cao, Gairin, y Gradailla (1993), Gairín (1994), Villa (1994), Barceló (1997), Garrido (1997), García y De Vicente, P. (1997), Garagorri y Municio (1997) etc., trataron de definir el concepto y los ámbitos esenciales de la autonomía en los centros educativos. A nivel legislativo, desde la promulgación de la LOGSE (1990), el término *"autonomía"* ha estado presente en la mayoría de las prescripciones

legales de los últimos 20 años. La LOGSE (1990), la LOPEG (1995), la LOCE (2002), la LOE (2006) a nivel estatal y la Ley de Escuela Pública Vasca (1993) en nuestra comunidad autónoma han ensalzado las bondades de este concepto *"estrella"* en la gestión de los centros educativos.

Desde una perspectiva más eficientista, las publicaciones de Gómez Dacal (1992a, 1992b, 1996), Beare, Caldwell y Millikan (1992) y Davis y Thomas (1992) han destacado la perspectiva del logro de resultados, el modelo de centro autónomo y el perfil del director y del docente eficiente. Los discursos basados en la calidad (OCDE, 1991, López, 1994, Gento, 1996, Schargel, 1996) conceden gran importancia a la gestión de los recursos humanos. En este sentido, López (1994:52) afirma que *"la gestión de las personas constituye uno de los pilares de la calidad total beneficiaria de esa nueva orientación que atribuye a los recursos humanos la clave del éxito de cualquier empresa o de cualquier organización".* Desde otra perspectiva Marchesi y Martín (1998) vinculan la calidad con las ideologías. El enfoque de *"la calidad conservadora" y "la calidad progresista"* coinciden en que la autonomía debe ser un elemento clave en la organización y el funcionamiento de los centros educativos.

Sin embargo, aquellas intenciones de la década de los noventa se han quedado en eso, en intenciones. Las reivindicaciones de los equipos directivos, los colectivos de padres y madres y de docentes han quedado en saco roto. La autonomía de los centros educativos sigue siendo insuficiente y la situación de los equipos directivos en los centros públicos está al borde del colapso (ausencia de candidatos, precarias condiciones laborales). Lorenzo (1994) describe las dificultades de la función directiva mediante metáforas: *"punto de mira", "resuelve problemas", "el cargo es una carga".* Sáenz y Debón (1995 y 1999) citan términos como *"deterioro de la función directiva" y "asfixia burocrática"*. Son expresiones significativas que reflejan los problemas de los equipos directivos en su intento de desarrollar su proyecto educativo.

Con el cambio de siglo algunas miradas se orientan hacia el contexto europeo, especialmente hacia los modelos más profesionales. Se

subraya la necesidad de un cambio del perfil (Blázquez y Navarro, 2001), el análisis del perfil directivo en los países europeos y el derecho de la escuela pública a una dirección profesional (Álvarez, 2004). Se vuelve a recuperar el concepto de autonomía real (San Fabián, 2006), la dirección y la excelencia (Cuevas, Díaz e Hidalgo, 2007) y se realizan análisis comparativos en torno a las direcciones escolares de los países con modelos más profesionales (Egido 2006 y Oria 2007).

Sin embargo, estas reivindicaciones no tienen un acompañamiento a nivel político. Un estudio comparativo de Ojembarrena (2000 y 2009) en torno a la situación de las direcciones de los centros públicos del País Vasco deja palpable la situación de estancamiento en la última década en Euskadi.

Tabla 1.-Situación de los equipos directivos en el País Vasco.
Análisis comparativo.

SITUACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EUSKADI (1: poco acuerdo 5: muy de acuerdo)	**Año 2000**	**Año 2009**
– El equipo directivo influye en la práctica pedagógica de los docentes	2.9	2.9
– Una de las dificultades más importantes del equipo directivo es dar respuesta a las responsabilidades contraídas con el profesorado	4.0	4.0
– Tenemos suficientes recursos personales para desarrollar proyectos	2.1	2.0
– Existe autonomía en el ámbito de gestión de los profesionales docentes y no docentes	1.9	1.7
– El centro, en función de su proyecto específico, debe tomar parte en la selección de algunos profesionales	4.2	4.5
– Los centros que desarrollan proyectos específicos deben tener profesionales especializados para ello	4.2	4.5
– Para lograr la estabilidad del profesorado no funcionario se tendrá en cuenta la opinión del equipo directivo	3.9	4.4
– La política del Departamento de Educación en torno al sistema de sustituciones de la plantilla docente y no docente es adecuada	2.4	2.8
– La Administración educativa toma en cuenta la opinión de los centros en la toma de decisiones que le conciernen	3.3	2.9

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la autonomía, en general, y la autonomía de gestión de personal, en particular, siguen en punto muerto, e incluso, se puede afirmar que, en algunos aspectos, se han experimentado retrocesos significativos. El débil liderazgo pedagógico del equipo directivo, las dificultades existentes en relación con la gestión de personal y la escasa autonomía en los centros públicos son algunas tendencias que se han mantenido inamovibles durante esta

década. Sin embargo, los equipos directivos mantienen su disposición a participar en la gestión de personal aunque la Administración, lamentablemente, haga oídos sordos.

El profesor Escudero (2004: 140) afirma que *"la cuestión de la función directiva permanece sometida desde hace tiempo a una tensión difícil de resolver: la dificultad de concertar entre las distintas fuerzas políticas y agentes escolares su identidad, diseño y desempeño".* Es necesario un acuerdo amplío en torno a las direcciones de los centros educativos. En este sentido, Álvarez (2004) cree que el debate en torno al acercamiento del perfil directivo español a los países europeos se está ralentizando y va quedando en vía muerta.

Esta incómoda situación precisa de la definición de un nuevo modelo de gestión de la escuela pública y, en consecuencia, de un nuevo perfil directivo más profesional que responda a los retos educativos que demanda el contexto europeo. Los estados con mejor nota en las pruebas internacionales de evaluación (Finlandia, Inglaterra, Suecia...) tienen un nivel de descentralización importante. Los municipios y los propios centros poseen la capacidad para decidir en torno a la mayoría de los aspectos clave de su funcionamiento.

4.4. *Hacia un cambio de modelo en la gestión de los centros educativos y en la dirección escolar*

En un contexto europeo donde las evaluaciones internacionales han tenido mucha resonancia, es inevitable la realización de comparaciones entre estados, países regiones y redes educativas. Los datos de los estudios anteriores invitan a una reflexión seria y profunda en torno a la situación de los centros públicos de educación obligatoria en España.

Los partidos políticos que diseñaron la LOGSE, la LOCE y la LOE, las tres leyes educativas más importantes de las últimas dos décadas, han pregonado a los cuatro vientos términos con escaso contenido real (autonomía, igualdad de oportunidades, equidad...). Sin embargo, las familias y el alumnado menos pudiente (los que optan o no tienen más remedio que matricularse en un centro público) cursan sus estudios en un modelo de centro menos autónomo y con menor poder de toma de decisiones, algo que los sectores favorecidos pueden lograr (los que

eligen una escuela concertada). Esta situación discrimina a un sector de la sociedad. La igualdad de oportunidades y la equidad no solo se logran concediendo una plaza gratuita al alumnado de las clases desfavorecidas. No es descabellado reivindicar que los centros públicos también puedan gestionarse con el mismo nivel de autonomía que cualquier institución escolar financiada con fondos de la Administración.

Un nuevo modelo de gestión de los centros educativos públicos reclama el acercamiento de los servicios educativos a la ciudadanía (posibilidad de depender de otras administraciones -municipales, provinciales, autonómicas-...), el impulso de la autonomía pedagógica, la autonomía relacional (convenios con otras instituciones, ...), la experimentación y la puesta en práctica de fórmulas novedosas en el ámbito de la gestión de personal (definición y selección de plantilla, contratos, sustituciones, evaluación y promoción de los profesionales, calidad de vida laboral, relaciones laborales...) y cierta libertad para desarrollar la gestión económica (posibilidad de recaudación de recursos propios, retribuciones e incentivos...). Sin pretender copiar modelos, existen experiencias tanto internacionales (en los sistemas educativos descentralizados) como estatales (las direcciones de centros educativos publificados, escuelas municipales...) que pueden aportar pistas en el abordaje de este reto.

Se debe reflexionar en torno al modelo de gestión de los centros educativos públicos y analizar los aciertos y errores cometidos en las dos décadas anteriores. Se debe analizar la forma de implantar una nueva cultura y nuevos modelos en la dirección y en la gestión de los centros públicos para abordar los retos que nos depara la educación a nivel estatal y europeo. Durante las últimas dos décadas, los profesionales de la educación hemos repetido por activa y por pasiva que la gestión de los centros educativos dependientes de la Administración necesita cambios profundos. Casi todo está dicho. Solo queda convencer a los políticos para que muevan ficha.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Álvarez, M. (2004): "Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar", *Enseñanza*, 22, pp. 77-102.

Antúnez, S. (2004): *Organización escolar y acción directiva*. México. Biblioteca Actualización Maestros
Aramendi, P. (2003): *Organizaciones socioeducativas y competencias profesionales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
Barceló, F. (1997): "Escuela, escuela pública y autonomía. Perspectivas desde el País Vasco". En: Garagorri, X. y Municio, P. (1997): *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid. Escuela Española, pp 236-237.
Beare, H., Caldwell, B. J., Millikan, R. H. (1992): *Cómo conseguir centros de calidad.* Madrid: La Muralla.
Bernal, J.L. (2000): "Liderar el cambio: El liderazgo transformacional", en *Anuario de pedagogía*, Nº 2, 2000, pp. 197-230
Blázquez, F. y Navarro, M. J. (2001): "La dirección escolar en la actualidad. Resultados de un estudio de investigación". *Enseñanza*, 19, pp. 443-461.
Cao, R., Gairin, J. y Gradailla, A. (1993): "La autonomía de los centros educativos". En *V Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Valencia. pp.169-177.
CONSEJO DE LISBOA (2000):
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/gene
(8-IX-2010)
Cuevas, M., Díaz, F., Hidalgo, V. (2007): "El liderazgo como criterio de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia. Un estudio sobre la importancia que le atribuyen los directores", *Revista Española de Pedagogía*, 237, mayo-agosto, pp. 295-316.
Davis, G.A. y Thomas, M. A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
Egido, M. I. (2006): "El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos". *Avances en Supervisión Educativa*, 4, septiembre, pp. 13-22.
Escudero, J. M. (2004): "Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares", *Enseñanza*, 22, pp. 139-158.
Fernández, M. L. (2001): *Dirigir centros educativos*. GEU. Granada
Fernández, M. L. (2008): "Las competencias pedagógicas de la dirección", en Gairín, J. y Antúnez, S. (Edits): *Organizaciones*

educativas al servicio de la sociedad (pp. 131-135). Bilbao. Wolters Kluwer Education
Fullan, M. (2002): *Liderar el cambio*. Madrid. Octaedro.
Gairin Sallan, J. (1994): *Autonomía institucional. Concepto y perspectivas*. En: I.C.E. DEUSTO: *Autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
Gairín, J. y Antúnez, S. (1993): *Organización Escolar: Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU
Garagorri, X. y Municio, P. (1997): *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid. Escuela Española.
Garcia, Ch. y Vicente Gil, P. (1997): "Autonomía de los centros educativos". En: Garagorri, X. y Municio, P. (1997). *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid. Escuela Española, pp. 184-209.
Garrido, P. (1997). "Autonomía administrativa y económica de centros". En: Garagorri, X. y Municio, P. (1997). *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid. Escuela Española pp. 207-232.
Gento Palacios, S. (1996): *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: UNED pp. 77-116.
Gómez Dacal, G. (1992a): Centros educativos eficientes: Barcelona: PPU.
Gómez Dacal, G. (1992b): *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
Gomez Dacal, G. (1996): *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Escuela Española.
Gómez, A. (2010): *La formación inicial para la dirección como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Educación. Universidad de Huelva.
Haahr, J. H. (2005). *Explicación del rendimiento escolar*. Bruselas: Comisión Europea.
López, F. (1994): *La gestión de la calidad en la educación*. Madrid: La Muralla.
Lorenzo, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.

Marchesi, A. Y Martín, E. (1998).: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
OCDE (2009): *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Sintesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana.
Ojembarrena, R. (2000): *Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la comunidad autónoma del País Vasco*. Bilbao: Consejo escolar de Euskadi.
Ojembarrena, R. (2009): *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos vascos.* Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.
Oria, R. (2007): Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp. 15-51.
Pont, B., Nusche, D. Y Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership, 1. Policy and practice*. París. OCDE
Sáenz, O. y Debón, S. (1995): "Teorías Sobre el deterioro de la dirección escolar". *Revista Universitaria de Formación de Profesorado*, 24, septiembre-diciembre, pp. 193-206.
Sáenz, O. y Debón, S. (1999): "Estudio Crítico de la dirección escolar en España". *Revista Española de Pedagogía*, 213, mayo-agosto, pp. 281-308.
San Fabián, J. L. (2006): "La Dirección Escolar en la encrucijada". *Aula Abierta*, 88, pp. 147-150.
Schargel, F. P. (1996): *Cómo transformar la educación a través de la gestión de calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
Soler, M. (1993): "Elementos de autonomía económica de los centros educativos de nivel no universitario". En *V Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la educación*. Valencia. pp. 132-150.
Teddie y Reynolds (2000): *The Internacional Handbook of School Effectiveness Research.* London. Falmer Press
Teixidó, J. (2007): El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE. *Participación educativa (5)*, pp. 39-48.
Teixidó, J. (2008): *Competencias para el ejercicio de la dirección*

escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos, en Fernández, R. y García, J. (Coord) Competencias profesionales para la dirección de los centros educativos. Ed. FEAEC Castilla-La Mancha. Albacete

Teixidó, J. (2009): *Son necesarios nuevos modelos organizativos para la escuela del s. XXI*. I Jornadas para miembros de equipos directivos, CEFIRE de Alzira. <http://www.joanteixido.org/doc/direccio/nuevos_modelos.pdf>

Teixidó, J. (Coord); Aramendi, P.; Bernal, J.L. y Fernández, M. (2005): *Acceso a la dirección escolar. Análisis del proceso de acceso a la dirección escolar en centros educativos públicos de nivel primario y secundario y diseño de un programa formativo previo al acceso al cargo y durante el primer año de ejercicio.* Secretaria de Estado de Universidades e Investigación

Teixidó, J. (Coord); Aramendi, P.; Bernal, J.L.; Fernández, M. y Rodríguez, J. (2008): "Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo", en Gairín y Antúnez (Coord): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* Actas del X CIOIE, Vol. 1, Barcelona

Teixido, J. y Castillo, M. (2010): *La mejora de la convivencia en secundaria. Identificación de dificultades, recopilación de buenas prácticas y análisis de los procesos de mejora en los institutos de Catalunya*. Informe de investigación. http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/millora_convivencia.pdf

Towsen. T. (Ed.) (2007): *Internacional Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York. Springer

Villa, A. (1994): *Autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.

El rol del director en la escuela primaria en México

Coordinador: Charles L. Slater

PRESENTACIÓN

Este simposio tiene como objetivos analizar las características de los nuevos directores en las escuelas primarias públicas en México, examinar sus prácticas de dirección, y explorar sus necesidades de formación.

Durante las tres últimas décadas, la investigación generada por el movimiento de eficacia escolar ha corroborado que, después de la influencia del docente en el aula, la actuación o liderazgo del director en la escuela es el factor de mayor incidencia en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Actualmente, la globalización económica y cultural está ejerciendo mayor presión para reformar los sistemas educativos. Las reformas educativas buscan, primordialmente, elevar la calidad de la educación; procuran hacer un sistema educativo que pueda competir con otros similares. Debido, al menos, a estas dos circunstancias, la importancia del liderazgo del director ha crecido; los responsables de las políticas educativas le han asignado un papel decisivo en el desempeño de la escuela y en el éxito de las reformas educativas (Gaziel, 2008).

En México, la reforma educativa es tema prioritario en la política federal de este sexenio 2007-2012, Reimers (2006), asegura que en el país se requieren mejoras significativas en los niveles de calidad de la oferta educativa. Para mejorar, es necesario evaluar y exigir mejor desempeño a los docentes y estudiantes, así como estimular el desarrollo de nuevas competencias directivas. La reforma asume que toda persona es un agente de cambio (Fullan, 1991). En otras palabras, la reforma supone que la responsabilidad de la mejora escolar no recae exclusivamente en el director, sino en todos los actores quienes deben integrarse a los procesos de cambio, No obstante, la retórica enfatiza el rol directivo en la mejora de la escuela y deposita enormes responsabilidades y expectativas en él.

La importancia otorgada en el discurso al director en México se diluye ante la ausencia de formación previa para el cargo y los requisitos de ingreso. Las demandas de calidad y mejora en la escuela se enfrentan a éste y otros obstáculos estructurales. El fenómeno se refleja en los principales problemas experimentados por los nuevos directores en la escuela y en sus prácticas de intervención. Los directores experimentan agotamiento ante la complejidad del escenario escolar. En sus prácticas se observa la distancia de sus intervenciones con respecto a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

En este simposio, tres aportaciones reportan el liderazgo de los directores de escuelas primarias en Ensenada, Baja California, México. En la primera aportación, la Mtra. Guadalupe Gastélum Gutiérrez y la Dra. Susana Martínez Martínez describen quienes son los directores nóveles de escuelas públicas de educación primaria. En este estudio de casos, examinan las condiciones personales y laborales, la preparación profesional y trayectoria laboral, los motivos para ser director y los mecanismos de acceso al puesto.

Los directores hacen referencia al tiempo insuficiente para cumplir con su función. Se reflejan las concepciones que han ido construyendo durante su experiencia y formación profesional. Los directores que fueron Asesores Técnico Pedagógicos antes de acceder al puesto consideran que su experiencia fue un factor que disminuyó la tensión de dirigir una escuela. Una carrera docente exitosa no garantiza el perfil requerido para dirigir una escuela. En términos de género, las mujeres visualizan la responsabilidad de la función directiva de manera distinta a la de los hombres, y los hombres accedieron a una edad más temprana que las mujeres. El asunto medular por mujeres y hombres es la autoridad del puesto. Unos limitan su actuar a vigilar y fiscalizar el trabajo, y otros desempeñan un liderazgo académico que promueva transformación y cambios sustantivos en la escuela.

En la segunda aportación, la Mtra. Karla Verónica Figueroa Carranza utilizó entrevistas semi-estructuradas, grupos focales, y registros de incidentes para estudiar las necesidades de formación de directores. Los principales problemas a los que se enfrentaron están relacionados fundamentalmente con el trabajo administrativo, maestros, alumnos,

padres de familia, y eventos cívicos y culturales. Por un lado, los directivos demandan mayores conocimientos sobre legislación educativa y cuestiones administrativas. Por otro lado, sugieren reforzar sus capacidades y habilidades para caminar hacia una gestión educativa estratégica, un liderazgo que invite a la transformación, potenciando la comunicación y favoreciendo la comunión entre los miembros escolares.

En la tercera aportación, la Mtra. Gema López Gorosave, el Dr. José María García Garduño y el Dr. Charles L. Slater desarrollan el concepto de prácticas de liderazgo en un estudio de directores en el primer año y en el tercero. El problema principal de los directores es el personal de la escuela; le sigue en importancia el problema de recursos materiales y financieros. En general las acciones tienden a ser más sofisticadas y más efectivas en el tercer año. Reportan una amplia brecha entre las prácticas reales de dirección en las escuelas primarias y las prácticas ideales establecidas en los modelos de liderazgo o en los estándares de dirección escolar. Los directores tienen una baja percepción de los problemas de los niños. En lo que desisten la mayor parte de los directores, es en transformar la cultura de la escuela; aunque lo intentan en el primer año, salvo excepciones, no alcanzan a motivar al profesorado con respecto a la mejora de los aprendizajes de todos los niños y a incrementar la corresponsabilidad en esta tarea.

1. *LOS DIRECTORES NOVELES DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS: IMPLICACIONES EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA*

Gastélum Gutiérrez

Susana Martínez Martínez

Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna"

En la actualidad las escuelas primarias públicas en México, tienen mucho por hacer para el mejor logro de los propósitos educativos del nivel y en cada una de ellas, el director puede llegar a ser un agente de cambio, por lo que su rol es fundamental. Sin embargo, se observa que aún se producen y reproducen prácticas de dirección que no favorecen el mejoramiento de la calidad y la equidad del servicio educativo.

La escasa información que existe sobre la realidad enfrentada por los directores en su ámbito laboral, lleva a centrar esfuerzos en una línea de investigación que profundice acerca de los directores de las escuelas primarias públicas de la zona urbana y conurbada de la ciudad de Ensenada, Baja California, México, en su primer año de gestión, durante el periodo comprendido de abril 2006 a junio 2007. La pregunta fundamental de esta investigación es ¿quiénes son los directores nóveles de escuelas públicas de educación primaria?, cuestión que cobra relevancia para conocer algunos rasgos característicos de quienes ocupan el cargo directivo, lo que ofrecerá a los estudiosos identificar las posibles implicaciones de estos rasgos en el tipo de dirección ejercido en las escuelas y responder así desde el ámbito de formación y actualización a quienes se interesen en el tema de la dirección escolar.
Los propósitos de esta investigación se centran en dos vertientes:

1. Conocer las características de los nuevos directores de escuelas primarias públicas, e identificar aquellas que son comunes entre ellos y,

2. Establecer las implicaciones de sus características en la función directiva.

Las categorías de análisis se han elaborado a partir de estudios previos. Existen algunas investigaciones internacionales (Murillo, 1999; y Sacristán, 1995) que han permitido conocer las experiencias de los directores de escuelas primarias. A partir de algunos elementos que estos autores presentan en sus investigaciones, se construyeron las cuatro categorías de análisis que para este estudio permitieron caracterizar a los directores de las escuelas primarias participantes.
Se parte del supuesto de que el género y la edad, así como la situación administrativa y la experiencia laboral, son elementos distintivos de quienes dirigen una escuela, por tanto se plantea analizar como primera categoría: ´Las Condiciones personales y laborales de los directores que participan.' Realizar una caracterización del director torna prioritario establecer como segunda categoría 'la Preparación profesional y la trayectoria laboral' de los docentes que acceden al

puesto, identificando la pertinencia y suficiencia de su preparación y trayectoria para ejercer la gestión escolar desde una perspectiva estratégica como la que solicita la Secretaría de Educación Pública.
Una tercera categoría: 'los motivos para ser director', permitió identificar las concepciones que los docentes tienen con respecto a la función directiva, su responsabilidad educativa y sus aspiraciones. La caracterización de cada caso directivo no podría estar completa sin la siguiente categoría: ´los mecanismos de acceso a la dirección escolar ´. En ésta se identificó el estatus administrativo en el que se encuentra cada director participante y se describirán los mecanismos seguidos para llegar a la dirección.

1.1. *Metodología*

Para el desarrollo de este trabajo se optó por los métodos combinados al considerarla una alternativa viable para los propósitos de la investigación. La metodología de los métodos combinados permitió utilizar del paradigma cuantitativo la dimensión enumerativa, mientras que del paradigma cualitativo la metodología de estudio de casos sugerida por Hernández, Fernández y Baptista (2006).
La presente investigación es considerada estudio de casos, se limita a diez directores de educación primaria; cinco de ellos del género femenino y cinco del género masculino. Un estudio de casos tiene el propósito de identificar los diferentes estratos de universalidad y particularidad presentes en una circunstancia estudiada. La recolección de la información se realizó a través de distintas técnicas, entre las que se enumera la entrevista, el grupo de enfoque y los registros de incidentes.

1.2. *Discusión*

La discusión de resultados se presenta a partir de las categorías planteadas y el análisis da cuenta de los rasgos comunes encontrados y sus implicaciones en el ámbito de la función directiva:

a) *Condiciones personales y laborales*

Para conocer las condiciones laborales y personales de los directores que participaron en esta investigación, se consideraron las principales características de las escuelas que dirigen y los rasgos personales que los caracterizan. La siguiente tabla resume la información registrada al

respecto.

Tabla 1. Condiciones personales y laborales de los directores en la Escuela Primaria

Caso	Género	Edad	Antigüedad	No. De plazas		Contexto	Turno	Sostenimiento	Nombra
01	M	42	23	D	D	Urbana	Mixto	Federal	Efectivo
02	M	47	27	P	D	Rural	Vesp.	Estatal	Efectivo
03	M	48	26	P	C	Urb-marg.	Vesp.	Estatal	Comisio
04	M	50	21	C	P	Urb-marg.	Mat.	Estatal	Comisio
05	M	43	20	D	P	Urb-marg.	Mat.	Federal	Efectivo
06	F	47	28	D	ATP	Urbana	Mat.	Federal	Efectivo
07	F	47	22	D	---	Urb-marg.	Vesp.	Estatal	Efectivo
08	F	49	28	D	P	Urbana	Mat.	Federal	Efectivo
09	F	49	26	D	ATP	Urb-marg.	Mat.	Federal	Efectivo
10	F	57	26	ATP	D	Urb-marg	Vesp.	Federal	Efectivo

Director efectivo: D. Director Comisionado: C. Profesor frente a grupo: P. Asesor Técnico Pedagógico: ATP

Se observa que las mujeres promedian 49 años de edad al ingresar al puesto y los hombres 46. Esta situación se relaciona directamente con la antigüedad en el servicio al momento de acceder al puesto directivo. Las nuevas directoras tienen entre 22 y 28 años de servicio, promediando 26; por su parte, la antigüedad de los nuevos directores oscilan entre los 20 y 27 años, promediando 23. Para Sacristán (1995), la edad cronológica y la antigüedad en el servicio son elementos distintivos de quienes dirigen una escuela, por tanto cobra especial relevancia identificar cuál es la situación de este grupo al respecto. Aún cuando el propósito de esta investigación es conocer quiénes son los directores en su primer año de servicio es importante preguntarnos ¿será una coincidencia el hecho de que los hombres accedan a un puesto directivo en un tiempo menor que las mujeres o es parte de una cultura que caracteriza al gremio magisterial? Por otro lado, como se puede observar en la tabla uno nueve de diez docentes a la fecha laboran doble plaza. En una de ellas han ascendido al puesto directivo y en la otra fungen como Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) (tres directores) o docentes frente a grupo (cinco directores).

Sin duda, el participar en el Sistema Educativo jugando dos roles distintos, se incrementan las responsabilidades, y coloca al maestro en posiciones y visiones distintas, en algunas ocasiones difíciles de sobrellevar. A su vez los directores hacen referencia al tiempo insuficiente para cumplir con su función, lo que implica con frecuencia, incumplimiento en el horario de trabajo obstaculizando el desarrollo del liderazgo ideal para la dirección escolar. Por otra parte considerar el contexto en el que laboran los nuevos directores, es también un factor importante que influye en su actuar cotidiano.

Las características socioculturales y económicas del contexto de las escuelas primarias, exigen diversas competencias a los nuevos directores; ellos tendrán la necesidad de enfrentar y responder a las situaciones problemáticas de la institución con los conocimientos, habilidades y actitudes característicos de su actuar. La información recabada al respecto, reporta que seis de los directores iniciaron su gestión en una zona urbana-marginada, tres de ellos en zona urbana -considerada así por contar con todos los servicios públicos, pero situada en la periferia de la ciudad- y sólo uno en la zona rural. ¿Será el contexto una variable determinante para identificar cuando un director tiene una práctica exitosa o de fracaso en su función directiva?, ¿dirigir una escuela con éxito o fracaso dependerá de que las competencias del nuevo director respondan a las necesidades del contexto en el que las desempeña?

b) *Preparación profesional y trayectoria laboral*

Al indagar sobre la trayectoria laboral nos encontramos que cuatro de los directores fueron ATP antes de acceder al puesto, mientras que cuatro eran docentes frente a grupo con más de 22 años de experiencia. A decir de los primeros, consideran que su experiencia fue un factor que disminuyó la tensión de dirigir una escuela; mientras que a los segundos les causó mayor estrés por desconocimiento total de su nueva función. El grupo de directores reconoce que una de sus preparaciones previas aún cuando no es formal, es aquella que reciben de los directores o supervisores con los que han laborado. De ellos aprenden las formas de dirigir una escuela y abstraen las concepciones de ser director. No obstante, es necesario decir que la trayectoria

laboral y la antigüedad en el servicio son dos factores que también intervienen en las concepciones de la función directiva.
Sin duda las competencias que enmarcan el perfil del director, no se adquieren solamente a base de estudio, sino que los docentes las van adquiriendo a lo largo de su trayectoria laboral y preparación profesional. Como se ha observado, algunos de los directores han aprendido a dirigir a través de lo que observaron de otros directores; otros, consideran que su trayectoria laboral le ha brindado algunas herramientas para su labor, mientras que otros atribuyen a sus estudios formales la preparación para su desempeño actual. Dos directores en la actualidad cuentan con Normal Básica, tres de ellos tienen una Licenciatura en el ámbito de educación y cinco de ellos una maestría, aunque sólo dos se titularon.
Es importante señalar que el factor género aparece como un dato que permite establecer una relación directa entre la preparación profesional formal de los docentes y la edad en la que acceden al puesto directivo. Cuando se analizaba el rango de edades, encontramos que los hombres accedieron a una edad más temprana que las mujeres. Los supuestos al respecto giraron en torno a que las mujeres se encontraban en desventaja laboral con respecto a los hombres, por factores culturales que determinan los roles de su género. Sin embargo al indagar sobre la preparación profesional que poseen los directores, encontramos que en este grupo, el total de las mujeres se ubica en un rango entre licenciatura y maestría, mientras que los hombres sólo con normal básica y maestría. Al respecto surgen dos interrogantes que sugieren revisar la relación entre los factores que se han venido trabajando. Por un lado, es importante considerar el aspecto cultural y los roles sociales designados al sexo femenino; y por otro, la diferencia de significados otorgados a la función directiva entre un género y otro. En la investigación sobresale que el género femenino posee más alto nivel académico que el masculino, ¿será que las mujeres, prefieren prepararse académicamente antes de obtener un ascenso profesional?, ¿será que se sienten listas para adquirir el compromiso, cuando consideran que la familia, la cultura, la trayectoria laboral y la preparación profesional se han articulado de tal

manera que puedan acceder a él?
La trayectoria laboral y la preparación profesional permiten adoptar una posición moral, intelectual y funcional con respecto a la función directiva, pero además va formando a los docentes desarrollando en ellos algunas competencias que facilitan la dirección y organización. En el actuar de los nuevos directores se reflejan las concepciones que han ido construyendo durante su experiencia y formación profesional. Aquellas que definen al director como un sujeto que posee autoridad y mando, que limita su actuar a vigilar y fiscalizar el trabajo de los otros porque su estatus se lo permite; o bien, aquella trayectoria que evidencia una preocupación por desempeñar un liderazgo académico que promueva transformación y cambios sustantivos en la escuela que dirige.

c) *Motivos para ser director*

El análisis de estos casos permite además de identificar los motivos de acceso planteados por los directores, establecer sus implicaciones con las concepciones acerca de la función directiva. Algunos directores consideran que al llegar a un determinado tiempo de antigüedad en el servicio tienen derecho a aspirar a una dirección escolar, lo perciben como una manera natural de transitar por su carrera profesional, sobre todo cuando están a punto de jubilarse.
Si bien se identifica la importancia asumida por la preparación profesional, también se percibe la concepción del acceso a la dirección como un tránsito natural en su carrera. No obstante, la mayoría de los directores participantes en este estudio, priorizan el crecimiento profesional como el principal motivo para acceder a la dirección de una escuela. Algunos de ellos incluso, lo consideran un escalón para aspirar a una supervisión escolar. Sin embargo, considerando las recomendaciones de Deming (citado en Cervantes, 1998) para lograr un ejercicio directivo que rompa con esquemas y paradigmas de cómo dirigir una escuela y la centre como una organización inteligente que aprende para elevar su calidad, ¿tendrán oportunidad de actuar para lograr la transformación?, o bien, si una de sus recomendaciones remite buscar el beneficio de las acciones a largo plazo y más allá de un ciclo escolar ¿tendrán el tiempo suficiente para ello?, ¿cómo

propiciar con el colectivo docente constancia y claridad en el propósito de mejora para reconocer la visión de la escuela, si no se tiene sentido de permanencia?.

d) *Mecanismos de acceso*

De los 10 directores participantes dos de ellos son comisionados y el resto son directores efectivos. Los directores efectivos, para lograr el ascenso a la dirección escolar, se sometieron a un concurso escalafonario, en el que con base al puntaje logrado en su trayectoria profesional se dictamina la plaza, con base en la publicación que aparece en el Catálogo de la Comisión Mixta de Escalafón.

En el caso de los dos directores comisionados, el mecanismo de acceso fue diferente. Uno de los casos fue invitado directamente por su jefe inmediato superior y el otro caso, el colectivo docente de una escuela con una diversidad de problemas y frente a la ausencia de una figura directiva, lo propuso ante el supervisor de zona. Como se observa, su posición actual respondió a situaciones circunstanciales, normativamente no están certificados como directores y por tanto, su permanencia es inestable. No sucede lo mismo cuando los directores acceden al puesto a través de un concurso escalafonario.

Las intenciones del acuerdo establecido Secretaria de Educación Pública - Sindicato Nacional para Trabajadores del Estado, puede estar basado en las mejores intenciones. La evaluación de los aspectos que se consideran en los créditos escalafonarios anuales, documento que certifica la puntuación de los factores y subfactores que son tomados en cuenta, es elaborada por los directores de las escuelas. Aún cuando en el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, emite un instructivo para la expedición del crédito escalafonario anual, haciendo énfasis de aquellos factores que deberán evaluar los directores de la escuela primaria, difícilmente se somete a discusión lo que en ellos se plantea, por tanto habría que preguntarnos ¿son confiables los resultados de los créditos escalafonarios anuales?

1.3. *Conclusiones*

El trabajo realizado para este estudio, permitió plantear algunas implicaciones que las características de los nuevos directores tienen

para la función directiva. En el análisis de los hallazgos que describen a cada uno de los directores nóveles, se pudo inferir que la edad cronológica y la antigüedad en el servicio educativo, son factores determinantes para el acceso a un puesto directivo. Si bien, en el documento normativo que regula los ascensos de profesores no se establece la antigüedad como indicador determinante, éste se ha instituido como tal, rebasando el resto de los indicadores referidos al desempeño profesional, la preparación de los docentes y la trayectoria laboral.

Este problema evidencia la falta de cultura de evaluación. Somos una cultura, "la magisterial" que se encuentra en un proceso de transición entre una política educativa nacional que prioriza la evaluación y rendición de cuentas y, una práctica educativa enmarcada en las costumbres, las cuales en algunos casos obstaculizan el acceso a la dirección escolar de los perfiles pertinentes para esa función.

Por otro lado, no es posible pensar que el cambio sustancial en la calidad de la educación surgirá a partir de una reforma educativa, debemos los docentes visionarnos como agentes de cambio en las transformaciones esperadas. No es sólo el director quien transformará las escuelas, aún cuando sean figuras esenciales en este proceso.

Indudablemente, la responsabilidad del director implica liderar la política educativa nacional en sus centros escolares, aún cuando se asomen problemas de lealtad entre un sindicato abundante de poder que certifica el ascenso y un sistema educativo exigente de buenas prácticas dentro de una estructura vertical con poco margen de acción donde la toma de decisiones todavía se concentra dentro del gobierno central.

Hablar de directores nóveles, necesariamente implica una mirada retrospectiva al desempeño docente, la preparación profesional y por supuesto a las concepciones de la misión de la escuela y el papel del director frente ella, construidas durante su trayectoria laboral. Sin embargo, en este estudio encontramos que si bien los docentes que aspiran a un puesto directivo no se preparan formalmente para ello, perciben al Sindicato Nacional de Maestros como la institución que deberá proteger sus derechos cuando ellos consideran que es tiempo

de acceder a una dirección escolar. En este sentido, es importante decir que la antigüedad por sí misma, difícilmente nos provee de las competencias requeridas para un buen desempeño directivo. De igual manera no podemos pensar que una carrera docente exitosa garantiza el perfil requerido para dirigir una escuela. Evidentemente las competencias necesarias entre un rol y otro son igualmente complejas pero totalmente distintas. No es posible transformar la gestión escolar cuando nos invade el desconocimiento y se coloca al profesor de grupo frente a un reto para el que no está formado.

Un aspecto importante que sobresalió en el análisis de estos casos, fue la condición de género que caracteriza a cada uno de ellos. Pudimos observar que en cada una de las categorías planteadas guardaba una estrecha relación este hecho. En sus comentarios, se percibe cómo las mujeres visualizan la responsabilidad de la función directiva de manera distinta a la de los hombres, sus concepciones y acciones vislumbran costumbres, creencias e ideologías culturales que permean la trayectoria laboral, la preparación profesional y los motivos de los docentes para ser directores de las escuelas primarias, aspecto que bien podría atenderse en una investigación posterior.

2. *LOS NUEVOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS: NECESIDADES DE FORMACIÓN. ESTUDIO DE CASOS*

Karla V. Figueroa Carranza
Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna"

2.1. *Planteamiento del problema*

Diversos organismos internacionales como la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reflejan en sus informes la preocupación por los problemas que representa el desafío de la calidad en la educación básica; otras organizaciones regionales y nacionales también se manifiestan preocupadas por el estado que guarda la educación general de sus ciudadanos.

El tema de la calidad de la educación básica cobró relevancia en México al ser objeto de diversas evaluaciones internacionales y nacionales (PISA, EXCALE, ENLACE), donde se demuestra que los

alumnos mexicanos alcanzaron pobres resultados educativos (Uribe, 2006).

Como vía de acción, la política educativa plasma la importancia de mejorar la calidad en la educación a través del proyecto escolar y del papel del liderazgo del director como agente clave para la mejora escolar (García, 1991). Asimismo, se han desarrollado distintos programas compensatorios, que han dejado valiosas lecciones, sin embargo, no parecen haber impactado lo suficiente en los aprendizajes de los niños (Uribe, 2006).

El director del plantel de educación primaria se convierte en una pieza clave en el rendimiento académico de los alumnos y en la construcción de comunidades autónomas de aprendizaje. Sin embargo, la buena voluntad que indudablemente ponen en su tarea los directivos, es insuficiente para la transformación requerida; con esto, no se pretende desvalorizar las capacidades de los directores, al contrario, es una invitación a reflexionar sobre las exigencias actuales de una dirección cualificada, formada y preparada para asumir nuevas y complejas tareas.

Pese a este reconocimiento, la formación de los directivos es uno de los aspectos menos desarrollados institucionalmente en la región latinoamericana, en donde, a decir de Pozner (2003), se carece de la necesaria capacidad organizativa, mientras los países avanzados cuentan con diversas propuestas de formación. De esta manera, el cuestionamiento principal se traduce a: ¿Cuáles son las principales necesidades de formación profesional de los directores de escuelas primarias públicas, en su primer año de gestión? Esta interrogante se constituye en el problema de investigación, cuyo propósito es: Identificar las necesidades de formación profesional que presentan los directores de escuelas primarias públicas en su primer año de gestión.

2.2. *Marco teórico*

A pesar de que el término gestión ha sido definido de múltiples maneras, en este trabajo se entenderá por gestión a la "toma de decisiones o al conjunto de quehaceres que se llevan a cabo para lograr una meta o deseo cualquiera" (Pozner, 2003, p.23). La gestión educativa es referida actualmente por algunos autores como una

manera de "renovar el estilo de gestión y concederle amplio margen de autonomía a la escuela" (Escamilla, 2006, p.186) para que genere cambios que incidan en la mejora.

A partir de los noventa se da un empuje significativo a esta temática y el interés se refleja en las reformas educativas mexicanas de esos sexenios, manifestándose el nacimiento de la investigación y estudio de la gestión educativa, así como la inclusión de ésta en algunas políticas educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y algunas secretarías estatales.

A diferencia de otros países, en México, el acceso al cargo directivo se hace a través de un proceso de escalafón (1982), mismo que se rige a través del reglamento emitido por una comisión de la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Los rubros a considerar para la calificación del aspirante a cargo del director son los conocimientos, la aptitud, la antigüedad, la disciplina y la puntualidad, dentro de los cuales ninguno examina competencias que actualmente son requeridas o propuestas para desempeñar la función directiva; lo que supone una contradicción entre el discurso oficial presente y los mecanismos de acceso propuestos para tal fin. El problema es evidente, el reglamento cumplió su cometido para el momento histórico para el que fueron creados, pero a más de veinte años, sobre todo en tiempos donde la información y las exigencias cambian a grandes pasos, se vuelven obsoletos.

La CEPAL-UNESCO (1992 en Pozner, 2003) propone que el acceso a la función directiva debiera estar en función no sólo de la antigüedad, sino de la decisión profesional, después de un proceso de capacitación y certificación.

Los enormes desafíos para los directores implican la necesidad de repensar en sus competencias. En este sentido, este enfoque ofrece una respuesta a las nuevas exigencias, las cuales implican un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores movilizados para resolver problemas profesionales, contando con la capacidad de transferibilidad. "Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizando integralmente un saber realizar,

conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad" (Pozner, 2000, p.24).

Para efectos de esta investigación, se consideraron pertinentes las competencias para la gestión propuestas por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO, 2000), como marco de referencia para identificar las necesidades de formación en los nuevos directores, a decir: comprensión de los desafíos de la educación; identificación del movimiento de la administración convencional hacia la gestión educativa estratégica; liderazgo; comunicación; delegación; negociación; resolución de problemas; anticipación; trabajo en equipo; participación y demanda educativa agrupan la oferta.

Hasta el momento, en México se han implementado distintas opciones de formación directiva, desde la oferta pública: por parte del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional (antes Pronap), cursos nacionales específicamente para directivos de educación primaria, las Escuelas Normales y las Universidades; y la privada: talleres impartidos por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, principalmente.

No obstante, diversas investigaciones en torno a la temática de la formación de directivos escolares (Álvarez, 2002; Imbernón, 2001 en Escamilla, 2006) coinciden en señalar un déficit en la capacitación básica del directivo escolar, así como la visión uniforme que potenció un modelo de formación mediante cursos estándar para todos los sujetos implicados en el proceso formativo e independientemente de la situación contextual.

En México, la mayoría de los directivos han adquirido su formación mediante la experiencia docente, ya que ésta constituye el elemento más significativo al asumir la dirección y les proporciona una visión entorno a la dirección de la escuela. Existe una brecha entre el discurso y el actuar. En este sentido, es necesario contar con programas diversos de formación inicial y permanente, relevante y pertinente para potenciar la función directiva.

2.3. *Metodología*

Para el desarrollo de este trabajo se optó por los métodos combinados al considerarlos una alternativa viable para los propósitos de la investigación: del paradigma cuantitativo, la dimensión enumerativa, y del cualitativo el estudio de casos, que tiene el propósito de identificar los diferentes estratos de universalidad y particularidad presentes en una circunstancia estudiada (Erickson, 1989).

El grupo de directores de educación primaria de la presente investigación es único, de igual manera el estudio de casos que se presenta es único y exclusivo por lo que la generalización se dará en la medida en que los otros se vean reflejados en lo particular y universal del caso expuesto (Linconln y Guba, 1985).

Stake (2000), Yin (2003), Creswell (2005) y Mertens (2005), consideran que en un estudio de casos debe haber triángulación de diversas fuentes de datos, para lo que proponen utilizar distintas herramientas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se utilizó la entrevista semiestructurada propuesta por el ISPP, que permitió manejar con mayor flexibilidad las preguntas, de tal manera que los entrevistados expresaran ampliamente sus experiencias, opiniones, valores y creencias.

Otra fuente de datos utilizada fue la técnica del grupo focal. Se realizaron cuatro reuniones sabatinas a lo largo de esta etapa. Para Hernández et al. (2006) éstas se deben desarrollar en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista. De esta manera, se recogió información acerca de las principales experiencias de los directores durante su primer año de gestión en las escuelas primarias.

Por último, el registro de incidentes es una técnica de investigación que se propuso para escribir de manera detallada algún suceso significativo que aconteciera en la tarea directiva. La información que se pretendía recabar, se orientó a narrar en forma detallada y precisa dos tipos de sucesos. Por un lado, los que a juicio de los directores representaban un evento estimulante; aquellos referidos a situaciones que les dejan un sentimiento de satisfacción o bienestar, que les permiten sentirse animados, entusiasmados y motivados sobre su

actuar en función de los propósitos o tareas emprendidas, y por otro, un evento desagradable, entendido como aquél que durante su gestión le haya provocado un alto nivel de estrés, enojo, frustración o cualquier sentimiento desagradable.

2.4. *Resultados*

Después de haber elaborado una descripción que profundizara en el plano individual de cada caso estudiado, esta ponencia se limitarán a enunciar las necesidades de formación comunes en los nuevos directivos, identificadas desde dos estrategias: 1) a partir de la explicitación que hacen los directores de escuelas primarias acerca de sus necesidades de formación profesional para dirigir una escuela; y, 2) a partir del análisis de los comentarios de sus narrativas sobre problemas que enfrentaron durante sus primeros meses de gestión que les hayan provocado un "alto nivel de estrés".

2.5. *Necesidades de formación directiva. Una visión a partir de los problemas*

Partir de las situaciones problemáticas que enfrentan los directivos en la cotidianeidad de su trabajo, es fundamental para el diagnóstico de necesidades formativas y atender con pertinencia la formación (Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín,1995). En este caso, los directivos escolares se enfrentaron a distintas situaciones que les produjeron un alto nivel de estrés, evidenciado a través de manifestaciones que van desde el enojo y frustración, hasta desilusión en su nuevo puesto directivo. Al parecer este nuevo cargo es un trabajo que les cansa y que lleva un coste personal físico y psicológico, comentarios como: *"... vengo muy deprimido", "...se siente presión, la cuestión es ¡cumple!", "... me queda como frustración", "...me molesta la incomprensión"* y *"esto me pone de nervios, me estresa mucho"* son sólo algunos de los ejemplos que evidencian los sentimientos que se generaron en casi todos los directores. El *síndrome burnout* se hizo notar: "un cansancio emocional, un alto nivel de estrés y una sobrecarga de funciones" (Whitaker, 1995 en Trechera, 2003, p. 9) fueron las consecuencias dadas las complejidades de su trabajo.

Los principales problemas a los que se enfrentaron están relacionados

fundamentalmente con el trabajo administrativo (100%), maestros (90%), alumnos (60%), padres de familia (50%) y eventos cívicos y culturales (40%) (Tabla 1).

Tabla 1. Problemas en el ejercicio de la función directiva

Se puede inferir que las necesidades de formación identificadas en los directivos a partir de sus percepciones acerca de los problemas que enfrentan en el ejercicio de sus funciones, están concentradas en la exigencia *de identificar un nuevo modelo de gestión*, un modelo presente lanzado hacia el futuro: ***la gestión educativa estratégica***. Esta nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, que propone diferentes alternativas de trabajo, bajo un supuesto fuerte: la escuela como unidad clave de los sistemas educativos para generar aprendizajes. Esta necesidad requiere de competencias de ***liderazgo, comunicación*** y ***negociación***, que permitan generar transformaciones que incidan en la mejora de la escuela en función de la visión y misión, conjugando habilidades para promover el diálogo, intercambiar y plantear intereses para generar soluciones aceptables a las diferencias, donde la reorganización de la comunicación a partir de redes es insoslayable (tabla 2).

Tabla 2. Necesidades de formación directiva

	Principales problemas					Necesidades de formación definidas en competencias									
DIRECTOR CASO	Trabajo administrativo	Maestros	Alumnos	Padres de familia	Eventos cívicos y festivales	Comprensión de los desafíos de la educación	Id. del mov. de la admon. convencional, hacia la gestión educativa estratégica	Liderazgo	Comunicación	Delegación	Negociación	Resolución de problemas	Anticipación	Trabajo en equipo	Participación y demanda educativa
1	x	x	x	x	x				x	x	x				
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		
3	x	x		x			x	x	x	x			x		
4	x	x	x		x		x		x						
5	x	x					x	x	x		x	x	x		
6	x	x					x	x	x		x				
7	x		x	x					x						x
8	x	x	x	x			x	x	x	x	x			x	
9	x	x			x				x	x					
10	x	x	x				x	x	x		x				

2.6. *Necesidades de formación directiva. Una visión explícita de los directivos*

Es importante conocer las principales necesidades de formación que los directivos enuncian a partir de una pregunta planteada. Sus expectativas de formación, dieron a conocer las carencias que desde su visión era necesario atender. El 60% de los directivos demandan mayores conocimientos sobre ***legislación educativa***, básicamente cuestiones relacionadas con la normatividad. El mismo porcentaje desean orientaciones sobre ***cuestiones administrativas***: entendidas como el llenado de documentos requeridos por inspección, supervisión

u otra dependencia educativa, así como, la elaboración de presupuestos solicitados en los proyectos de mejora escolar en los que participan. El uso de herramientas que faciliten este tipo de procesos administrativos, es una competencia irrelevante para los directores, sólo uno menciona el uso de la tecnología actual para optimizarlos.

El 50% de los directivos reconocen que les es necesario desarrollar ***estrategias que favorezcan las relaciones humanas*** en su centro escolar para fortalecer la colaboración, el compromiso, el interés y la diligencia de los docentes en función de los propósitos educativos previstos.

2.7. *Conclusiones*

En un mundo como en el que vivimos actualmente, caracterizado por el acelerado cambio y la incertidumbre, exige a la escuela evolucionar. La educación es vista como la palanca que impulsa el desarrollo. Dar respuesta a los retos presentes, implica entre otras cosas, ser flexible, innovar, visionar, tener apertura y ser competente. Dentro de las transformaciones propuestas, la gestión escolar cobra relevancia. En este sentido, el director se convierte en uno de los factores importantes para impulsar la mejora en su escuela, las demandas que le son asignadas debieran ir acompañadas de programas para su formación que le posibiliten actuar con pertinencia. En México, a pesar de que en los últimos 15 años las políticas nacionales han promovido la transformación en cuestiones relacionadas con la gestión escolar para mejorar los aprendizajes, aun es tarea pendiente y los directores se encuentran inmersos en ellas.

Los requerimientos actuales de los directivos están en función de competencias, el IIPE ha propuesto una serie de ellas que determinan las metas esperadas en sus funciones y posibilitan al directivo a centrarse en lo fundamental: que el alumno aprenda. La participación de los directores en la detección de necesidades de formación ha sido prioridad para definir estas aproximaciones:

Se destaca la necesidad de formación de los directores para fortalecer las distintas tareas que le son requeridas. Los hallazgos de la investigación demuestran que todos los directores se enfrentan a situaciones problemáticas dentro de la cotidianidad de sus funciones,

prioritariamente están relacionadas con el trabajo administrativo, el personal docente, los alumnos y los padres de familia. De esta manera el análisis de las narrativas de los directores, sugieren reforzar sus capacidades y habilidades para caminar hacia una gestión educativa estratégica, un liderazgo que invite a la transformación, potenciando la comunicación y favoreciendo la comunión entre los miembros escolares.

Por otro lado, las demandas de formación que los directores proponen, distan de un modelo por competencias, éstas se centran en temáticas que su quehacer cotidiano les absorbe, posponiendo las tareas fundamentales, lo que implica un enorme reto para quienes formen directores. Sin duda, la formación de directivos pertinente y oportuna en México es relevante para la mejora, así mismo que cimiente las bases para requerimientos de acceso al puesto directivo.

Si bien, no es propósito de esta investigación, valdría la pena indagar si la preparación académica o la experiencia profesional de los directores, hacen la diferencia con respecto a las competencias identificadas.

3. *LAS PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN DE LOS NUEVOS DIRECTORES EN EL PRIMER Y EL TERCER AÑO EN EL PUESTO*

Gema López-Gorosave
José Ma. García-Garduño
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Charles L. Slater
California State University, Long Beach

Esta investigación [(1)] identifica y compara las prácticas de dirección que los nuevos directores de escuelas primarias públicas en México emplean para enfrentar o resolver los problemas en el primer y tercer año en el puesto. Las escuelas primarias experimentan un proceso de reforma de la gestión iniciado en el país a fines del siglo pasado cuyos propósitos son: transformar las prácticas directivas y docentes en torno a los aprendizajes de los alumnos e impulsar el liderazgo directivo, el trabajo colegiado, la autonomía de los centros escolares y la responsabilidad de los equipos docentes por los resultados de los

alumnos a su cargo (Gobierno del Estado de Baja California-Sistema Educativo Estatal [GobEdoBC-SEE], 2002).

Desde 2001, el principal instrumento de la reforma de gestión escolar ha sido el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Este programa de inscripción voluntaria, implica la elaboración de un proyecto participativo y estratégico de desarrollo escolar. Si el proyecto es aprobado por las autoridades, la escuela recibe presupuesto federal y estatal para el cumplimiento de las metas y objetivos. A pesar del incremento de escuelas que han ingresado al PEC, los diagnósticos educativos nacionales subrayan la preeminencia de los aspectos administrativos del proceso educativo en la organización del sistema educativo en sus distintos niveles (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2007) y la falta de oportunidades de muchos estudiantes para recibir una educación de calidad.

Los documentos rectores de la política educativa asumen que el funcionamiento eficaz de la escuela depende en gran parte de la función directiva, sin embargo, la política de selección de directores no exige preparación específica previa, y la de formación en el puesto se caracteriza por cursos predominantemente teóricos. Actualmente, los directores ingresan al puesto en medio de un resquebrajamiento político-sindical inédito y de una sociedad que exige cada día más resultados a la escuela; es decir, ingresan en un contexto difícil de transición.

A pesar de la importancia otorgada en la investigación y en el discurso político nacional al director de la escuela, poco se han estudiado en el país los problemas que los nuevos directores experimentan y las formas en que actúan ante ellos. Conocer lo que en la práctica hacen los directores y los desafíos que experimentan en el puesto es relevante porque permite identificar algunos obstáculos de la reforma de la gestión escolar y algunas necesidades de formación de los directores.

3.1. *Antecedentes*

Leithwood, Harris y Hopkins (2008) y Mulford (2008) sostienen que la importancia de los directores radica en que pueden armonizar el trabajo de los profesores y de los padres de familia, lo cual implica que

el director debe tener cierto tipo de liderazgo. El reconocimiento de la importancia del director en la escuela ha generado que las reformas educativas de fines de siglo incorporen los modelos de liderazgo, en especial, el instruccional y el transformacional; ambos se componen de prácticas y acciones que reflejan una abstracción del estilo correcto que sirve para todos y funciona en todas las situaciones. Se supone que si las prácticas recomendadas se siguen, el director hará la diferencia en su escuela (Harris, Moos, Moller, Robertson y Spillane, 2007). Pero hacerlo igual en realidades distintas no parece lo más adecuado; las características sociales, económicas y culturales de la comunidad en la que se encuentra la escuela se erigen en facilitadores o en obstáculos en la aplicación de cualquier modelo de liderazgo.

Autores como Mulford (2008), Robinson, Lloyd, Hohepa y Rowe (2007), sostienen que el mayor desafío del liderazgo directivo radica en desarrollar habilidades para relacionarse; de ello depende el poder influir en la opinión de los demás. Duke, Groga, Tucker y Heinecke (2003) encontraron que el liderazgo instruccional se ve limitado por la falta de tiempo de los directores para supervisar y desarrollar las prácticas de enseñanza de los profesores. Mulford (2008) reportó diversos factores contextuales que impiden a los directores asumir todas las responsabilidades derivadas de este modelo de liderazgo. Esto indica que, las dificultades de asumir un liderazgo más complejo como el transformacional, son aún mayores.

Las prácticas de dirección siempre enfrentan desafíos, pero, en los primeros años pueden ser mayores; en este periodo los directores sienten mucha presión por adaptarse a la cultura de la escuela (Early y Weindling, 2004). Durante los primeros años en la dirección cobran mayor relevancia los valores profesionales y personales de los directores, sus conocimientos y habilidades interpersonales, y los apoyos que reciban para subsistir con éxito. Los nuevos directores deben decidir en dónde invierten sus energías y seleccionar qué batallas asumirán (Rooney, 2000), para ello deben acompañar los valores morales con cierta dosis de intuición pragmática. Los primeros años de dirección impactan el desarrollo ulterior del director; en la medida en que los directores dirigen, y reflexionan sobre los éxitos y

fracasos de sus intervenciones, desarrollan el conocimiento tácito (Cheung y Walker, 2006).

Hobson *et al.* (2003) reportaron que los nuevos directores experimentan aislamiento profesional, falta de reconocimiento a su autoridad, exceso de tareas, problemas para manejar el tiempo, establecer prioridades, manejar el presupuesto, tratar con el personal ineficaz, implementar iniciativas y con el edificio escolar. Su reporte indica que los problemas son similares a pesar de las diferencias entre las trayectorias, escuelas y experiencias previas de los directores. Oplatka (2004) encontró que en los países más pobres, los directores enfrentan la carencia de equipo y espacios en las escuelas, el analfabetismo de los padres, y la pobreza de los alumnos (Busch y Oduro, 2006), problemas impensables en países desarrollados.

Los países en vías de desarrollo se encuentran en un proceso de adaptación de los modelos de dirección y liderazgo efectivo elaborados en países desarrollados; sin embargo, en la práctica, la dirección sigue siendo concebida como un puesto público poco asociado al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, se otorga poca importancia a la dirección escolar y predomina el liderazgo autocrático; los directores tienen escasa autonomía por la centralización de los sistemas educativos, tienden a enfocarse en rutinas administrativas, mantener el control y apreciar desde fuera a los profesores; rara vez incorporan a profesores y padres de familia en la toma de decisiones, se orientan al cumplimiento de las tareas y poco actúan en el desarrollo de los profesores o del curriculum (Oplatka, 2004).

En México, el gobierno central diseña el curriculum nacional, los materiales, los exámenes y define el reclutamiento de los directores. La investigación nacional reporta que algunos directores experimentan frustración por las exigencias de un liderazgo diferente al liderazgo autoritario que solía demandárseles (Zorrilla y Pérez, 2006). Fierro (2006) encontró que los directores experimentan dilemas morales ante los cuales suelen decidir a favor de los compañeros del gremio sindical y de espaldas a los alumnos. Estos y otros resultados indican que la dirección escolar en México se caracteriza por una aproximación

predominantemente normativa a los modelos de liderazgo educativo de los países desarrollados. Aún así, Loera, Hernández y García (2005) encontraron que, a pesar de existir obstáculos para que los directores sean líderes académicos en sus escuelas, algunos de ellos se aproximan a este tipo de dirección.

En este contexto se planteó la pregunta ¿cuáles son las acciones de dirección que caracterizan las prácticas de los nuevos directores de escuelas primarias públicas ante los problemas experimentados en el puesto y cómo evolucionan entre el primer y el tercer año? Por prácticas de dirección se entiende a las acciones que caracterizan el ejercicio de la dirección; por nuevos directores a las personas designadas o autorizadas como la primera autoridad responsable de la escuela cuya antigüedad en el puesto no exceda de tres años; por problemas a las situaciones asociadas a las funciones de dirección que afectan negativamente la vida profesional y/o personal del director; y por evolución, a los cambios observados entre las prácticas de dirección del primer año y las del tercero en el marco de los problemas experimentados.

3.2. *Metodología*

Participaron diez directores de escuelas primarias ubicadas en un radio de 50Km del centro de la ciudad cuya antigüedad en el puesto no excediera el año en el periodo del primer levantamiento de datos en 2006. Fueron cinco hombres y cinco mujeres; dirigían escuelas matutinas o vespertinas, estatales o federalizadas, urbanas o semi urbanas; nueve directores tenían dos plazas en distintas escuelas y con distintas funciones; ocho contaban con plaza definitiva y dos se encontraban comisionados temporalmente en el puesto.

Para responder a la pregunta de investigación se diseñó un estudio exploratorio y longitudinal basado en la práctica de los directores. Los datos se recolectaron en 2006 a través de entrevistas a profundidad, grupos de enfoque, registros de incidentes críticos, cuestionarios demográficos y registros de observación; y en 2008 a través de entrevistas a profundidad básicamente. Las entrevistas y grupos de enfoque fueron audiograbados, y los datos fueron resguardados en computadoras. El análisis se realizó a través de una aproximación del

método de Análisis Cualitativo de Contenido (Mayring, 2000) centrada en los relatos sobre los problemas.

3.3. *Resultados*

Tanto en el primer año en el puesto como en el tercero, el problema principal de los directores es el "personal de la escuela"; le sigue en importancia el problema de "recursos materiales y financieros". Otros problemas menos importantes identificados en el primer año se mantienen, disminuyen o aumentan en el tercero. Entre los que mantuvieron una importancia similar se encuentran, además de los dos primeros, los problemas de: "inspector(a) o supervisor(a) escolar", "alumnos" y "autogestión"; disminuyó el problema "Proyecto Escolar o Programa Escuelas de Calidad", y se incrementaron los problemas de "padres de familia" y "organización de actividades".

Las acciones de los directores varían; sin embargo, se identificaron patrones de acción en algunos problemas. En el primer año las prácticas de dirección ante el problema de personal de la escuela se caracterizan por dialogar, informar o negociar, dejar pasar o ejercer la autoridad; ante el problema del Proyecto Escolar y el Programa Escuelas de Calidad los directores concentraron las responsabilidades en ellos. En el tercer año, los directores siguen actuando a través de acciones aisladas (dialogar, informar o negociar, dejar pasar, ejercer la autoridad, generar artificios, buscar interlocutor externo, entre otras), sin embargo, las prácticas de dirección ante los problemas de personal de la escuela, recursos materiales y financieros, padres de familia y organización de actividades escolares se caracterizan por la combinación de acciones.

Los resultados de las acciones varían entre los distintos problemas. En el primer año, las acciones típicas ante el problema de personal de la escuela pueden generar resultados positivos o negativos; cuando se opta por dialogar, informar o negociar, o por dejar pasar, los resultados suelen ser negativos (molestia, estrés, frustración o desánimo, no se observan resultados o suspensión de actividades); pero cuando los directores ejercen la autoridad casi siempre resuelven el problema inmediato. Otra acción típica de los directores es concentrar las responsabilidades en ellos, emergió ante el problema del Proyecto

Escolar o el Proyecto Escuelas de Calidad; a través de ella los directores resuelven el problema inmediato.
En el tercer año las prácticas de dirección ante los problemas de personal de la escuela, recursos materiales y financieros, padres de familia y organización de actividades escolares se caracterizan por la combinación de acciones; los resultados de las distintas combinaciones es casi siempre positivo, aunque con algunas variaciones entre los problemas (resuelven el problema inmediato, disminuyen obstáculos, avanzan en propósitos proyectados, logran respeto y reconocimiento, avanzan en una cultura de participación y transforman parte de la organización).
En general las acciones tienden a ser más sofisticadas y más efectivas en el tercer año. En el primer año los directores actúan de manera fragmentada, aislada y con la intención de resolver el problema inmediato mientras en el tercer año los directores tienden a integrar diversas acciones en secuencias que implican la prevención de un problema mayor. Por otro lado, en el tercer año el conjunto de acciones produjo mejores resultados que en el primero, aunque esto no sucedió ante todos los problemas; en el caso del problema de recursos materiales y financieros aumentaron los resultados negativos; sin embargo, en el tercer año se identificó una práctica altamente efectiva ante este problema, la combinación de acciones; a través de ella se produjeron invariablemente resultados positivos.
Las acciones más efectivas en el primer año fueron ejercer la autoridad y concentrar las responsabilidades en ellos; la primera ante el problema de personal de la escuela y la segunda ante el de Proyecto Escolar y Programa Escuelas de Calidad. En el tercer año la combinación de acciones fue altamente efectiva, especialmente ante los problemas de organización de actividades escolares, y recursos materiales; en menor medida, ante los problemas de padres de familia y personal de la escuela.

3.4. *Discusión*

El estudio permitió constatar que, a pesar de que los directores se desenvuelven en escuelas diferentes, los problemas experimentados en el puesto y las formas de actuar ante ellos tienden a ser similares.

Se confirman los hallazgos de Weindling y Dimmock (2006) con respecto a que los problemas pueden ser los mismos a lo largo del tiempo y lo que por lo general varía es la relevancia. Se comprueba que los problemas más importantes de los directores se relacionan con el personal de la escuela (Fierro, 2006); la gestión escolar se ve obstaculizada por problemas estructurales (Zorrilla y Pérez, 2006) y los directores en el primer año en el puesto experimentan algunos de los problemas identificados por Hobson *et al.* (2003) como: falta de reconocimiento a su autoridad, tratar con el personal ineficaz (inscritos en el problema de personal de la escuela) manejar el presupuesto (inscrito en el problema de Escuelas de Calidad), implementar iniciativas (inscrito en organización de actividades), con el edificio escolar (inscrito en recursos materiales y financieros), y exceso de tareas, manejo del tiempo, establecimiento de prioridades (inscritos en el problema autogestión). No se encontraron evidencias suficientes como para sostener que el aislamiento profesional sea un problema relevante para los directores mexicanos. Por otro lado se identificaron otros problemas como padres de familia, alumnos, e inspector o supervisor escolar que no fueron identificados por Hobson *et al.* (2003).

Los resultados sugieren que, independientemente de las experiencias previas, los nuevos directores no se encuentran totalmente preparados para resolver los problemas asociados al puesto y asumir la posición de director de escuela, tal como lo sostienen St. Germain y Quinn (2005). El choque de las expectativas de los directores con la realidad es fuerte. El fenómeno de la inmediatez y fragmentación de las acciones en el primer año confirma una aproximación denominada "aquí y ahora" y de "bajo riesgo" (Hargreaves, Moore, Fink, Bryman y White, 2003), característica en los directores con poca experiencia.

En el tercer año de dirección las prácticas son menos fragmentadas, menos reactivas y más planeadas y procesuales que las del primer año, este cambio es un indicador del desarrollo del conocimiento tácito (Cheung y Walker, 2006; St. Germain y Quinn, 2005). Este conocimiento no es enseñado, es aprendido en la experiencia situada y permite a los directores modificar sus prácticas en búsqueda de

mejores resultados.

El ejercicio de la autoridad como acción que caracteriza las prácticas de dirección en el primer año y como parte de algunas secuencias presentes en la combinación de acciones en el tercero, permite sostener que la dirección se basa en la autoridad jerárquica emanada del puesto. Ejercer la autoridad caracteriza el tipo de relación establecida entre los directores y el personal de la escuela. El ejercicio de la autoridad y la invisibilidad de los alumnos, como bautiza Fierro (2006) a la baja percepción que los directores tienen de los problemas de los niños, son indicadores de una amplia brecha entre las prácticas reales de dirección en las escuelas primarias y las prácticas ideales establecidas en los modelos de liderazgo o en los estándares de dirección escolar. A pesar de ello, los nuevos directores asumen mayores riesgos en algunas actividades, son capaces de conectar la escuela con otras instituciones y de encontrar seguidores entre los padres de familia, incluso entre los maestros ante ciertas actividades, principalmente las recaudatorias y las asociadas a las festividades típicas en la cultura escolar. En lo que desisten la mayor parte de los directores, es en transformar la cultura de la escuela; aunque lo intentan en el primer año, salvo excepciones, no alcanzan a motivar al profesorado con respecto a la mejora de los aprendizajes de todos los niños y a incrementar la corresponsabilidad en esta tarea. Una vez que los directores perciben la falta de apoyo de las autoridades educativas y sindicales para cambiar la cultura docente, doblegan sus ímpetus y se resguardan en una actitud de custodia.

La dirección es un problema multifactorial en cuyo entramado se inscriben las prácticas que caracterizan su ejercicio; el proceso de exploración de estas últimas, permitió identificarlas y explicarlas, así como comprender la relevancia de la socialización profesional la cual ofrece una visión de cómo, por qué y hacia dónde evolucionan las prácticas de dirección. Investigar a los nuevos directores no es tema trivial; la relevancia de la dirección escolar en el devenir de la escuela primaria y de la educación en general, exige impulsar estudios sobre el tema desde focos complementarios que fundamenten las políticas institucionales de manera contextualizada y orienten efectivamente las

prácticas de dirección.

4. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Álvarez, I. (2002). Informes finales de investigación educativa: Convocatoria 2002. XIX.*Experiencias, logros y desafíos en la formación de directivos para la educación básica*. SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. México.

Álvarez, I. (2003) en Slater, C.L., Esparza, E., Peña, R.M., Topete, C., Álvarez, I., Cerecedo, T. y García, J.M. (2005) *School administrador preparation in Baja California.* Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.

Bush, T. y Oduro, G. (2006). New principals in Africa: Preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 359-375.

Cheung, R. y Walker, A. (2006). Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration, 44* (4), 389-407.

Deming, citado en Cervantes Galván, Edilberto. (1998). "Prácticas de calidad en la escuela". En: Una cultura de calidad en la escuela, liderazgo para el cambio educativo. En: Antología de Gestión escolar. Programa Nacional de carrera magisterial. Secretaría de Educación Pública. 2005. México, D.F. pp.139-148

Duke, D., Grogan, M., Tucker, P. y Heinecke, W. (2003). *Educational leadership in an age of accountability:The Virginia experience.* Albany: State University of New York Press.

Early, P. y Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership.* London: Paul Chapman.

Erickson, F.(1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M.C. Wittrock (ed.), Handbook off Research on Teaching. New York: Macmillan.

Escamilla, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional.* Tesis doctoral publicada en línea. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Pedagogía Aplicada. Bellatierra, Barcelona, España. Consultada en www.tesisenxarxa.net.

Fierro, C. (2006). *Dilemas morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico.* Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
Fullan y Hargreaves, (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar.* Federico Villegas (Traducción), México, Amorrortu/SEP (Biblioteca de la actualización del maestro).
García, J.M. (1991). *La administración y gestión educativa: Algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México.* Artículo. Universidad Iberoamericana. México.
Gimeno, S.J., Beltrán, F., Salinas,B. y San Martín, A. (1995). *La dirección de Centro: análisis de tareas.* Madrid: CIDE.
Gobierno del Estado de Baja California-Sistema Educativo Estatal (2002). La Gestión en la Escuela Primaria. *Informe Estatal.* Mexicali, B.C., México.
Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Bryman, C. y White, R. (2003). *Succeeding*
Harris, A., Moos, L., Moller, J., Robertson, J. y Spillane, J. (2007). Exploring different perspectives and approaches to the practice of school leadership. *Positive leadership: Thinking and rethinking leadership.* Nottingham: National College for School Leadership.
Hernández S.,R., Fernández C.,C. y Baptista L.,P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta. Ed. Mc Graw-Hill/Interamericana editores, S.A. de C.V. México,D.F.
Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. y Benefield, P. (2003). *Issues for early headship. Problems and support strategies: A review of the literature.* Nottingham: National College for School Leadership.
Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28* (1), 27-42.
Linconln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiri*. Beverly Hills, California: Sage.
Loera, A., Hernández, R. y García, E. (2005). *Buenas prácticas de gestión escolar y participacion social en las escuelas PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social 2001-2006.* Chihuahua, México: Heurística

Educativa/SEP.
Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), Art. 20.
Ministerio de Educación y Ciencia. Solana e hijos, artes gráficas, S.A. de C.V., Madrid, España.
Mulford, B. (2008). *The Leadeship Challenge: Improving learning schools.* ACER Press.
Murillo,F.J. (1999). *La dirección escolar.* Análisis e investigación. Ministerio de Educación y Cultura, CIDE. Grupo industrial de artes gáfricas. Madrid, España.
Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education, 40* (3), 427-448.
Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. IIPE - UNESCO. Sede Regional Buenos Aires, Argentina.
Pozner, P. (2003). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. 5ª.ed. 3ª. reimp. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.
Pozner, P. s/f. *La gestión de las escuelas del siglo XXI exige estrategias coherentes de profesionalización de la totalidad de los sistemas educativos. La tarea. Revista electrónica de Educación y Cultura de la Secc. 47 del SNTE.* Num.18. Gestión Educativa. Guadalajara, Jalisco, México.
Robinson, V., Lloyd, C., Hohepa, M. y Rowe, K. (2007, abril). *The impact of leadership on students outcomes: An analysis of effects from international research.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
Rooney, J. (2000). Survival skills for the new principals. *Educational Leadership, 58* (1), 77-88.
Sacristán, J. Gimeno (1995). *La Dirección de Centros: Análisis de Tareas*. Proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa.
Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007- 2012*. México.

SEP (1982). *Acuerdo 96, capítulo IV, artículo 14*. Diario Oficial. México 7 de diciembre de 1982. México, D.F.
SEP (1982). *Manual de organización de la escuela de educación primaria* en http://basica.sep.gob.mx
SEP-SNTE (1973). *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública*. Ano. Comisión Mixta de Escalafón. México, D.F.
St. Germain, L. y Quinn, M. (2005). Investigation of tacit knowledge in principal leadership. *The Educational Forum*, 70 (1), 75-90.
Stake(2000), Yin (2003), Creswell (2005) y Mertens (2005); en Hernández S.,R., Fernández C.,C. y Baptista L.,P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta. Ed. Mc Graw-Hill/Interamericana editores, S.A. de C.V. México, D.F.
Trechera, J. L. 2003. *El liderazgo en la dirección del centro.* Ponencia publicada en línea. VII Congreso de Educación y Gestión. Madrid. 13-15 noviembre
Uribe, C. (2006) *Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012.* Nota de política sectorial basada en el informe de consultoría preparado por Fernando Reimers y Sergio Cárdenas. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento Regional de Operaciones II.
Weindling, D. y Dimmock, C. (2006). Sitting in the 'hot seat': new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration, 44* (4), 326-340.
Zorrilla, M. y Pérez-Martínez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*,113-127.

(1) Este proyecto fue apoyado por CONACYT. Convocatoria 2006 de Investigación Básica, C01-62281.

Ver Texto

Gestión de conocimiento y capital intelectual para la organización y mejora de la calidad de los centros educativos

Coordinadora: Isabel Cantón Mayo

PRESENTACIÓN

El País en su edición de 28 de abril de 2010 contiene un titular que dice: "La escuela pública encara su asignatura pendiente: la gestión". No es el único que hace semejante diagnóstico. Los centros educativos han sido considerados fábricas de conocimiento, organizaciones dedicadas al mismo y sus resultados no son en muchos casos los deseados. Por ello la gestión del conocimiento se ha convertido en uno de los elementos clave de las organizaciones en los últimos tiempos. Al aflorar el conocimiento implícito y el tácito y su socialización posterior, las organizaciones se dieron cuenta de un capital intelectual que poseían y usaban pero del que no eran conscientes.

Abundamos en la justificación del alto interés en estos temas que viene dada por que en este momento el capital intelectual y la gestión del conocimiento son el recurso más potente de las organizaciones en general y de las educativas en particular. Los veloces cambios que se generan en la sociedad tienen su repercusión en la educación, un campo tradicionalmente movido por rutinas y por inercias. De la sociedad agrícola a la sociedad industrial y de ésta a la sociedad del conocimiento podemos asimilar la marcha de un sosegado y lento elefante con la veloz carrera del guepardo. Si todo se mueve velozmente alrededor, un pequeño movimiento o la inmovilidad nos hará parecer peatones atónitos ante un tren de última generación que pasa sin detenerse. En suma: el crecimiento exponencial del conocimiento, los rápidos cambios sociales, la constante innovación, la capacidad de almacenaje y la capacidad de transmisión nos sitúan ante un cambio sin precedentes en la historia humana. Seguimos las aportaciones de los principales gurús en el campo del conocimiento, (Davenport y Prusak, 2001; Davenport, De Long y Brees, 1997; Wiig, 1997; Rivero, 2002; Alavi y Leidner, 1999, Jericó, 2001), que señalan

una especie de pirámide en la gestión del conocimiento: en la base estarían los datos que transitan por las autopistas de la información, son inconexos, multiplicadores y sin ningún tipo de selección.
¿Qué podemos entender por gestión del conocimiento? Se trata de un término muy tratado, muy desarrollado que da título a más de una centena de libros y que ha tenido un alto impacto en la tecnificación y aprendizaje de las organizaciones. Seleccionamos algunas definiciones: *El conocimiento es una mezcla fluida de experiencias, valores, información contextual y apreciaciones expertas, que proporcionan un marco para su evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y aplica en las mentes de los conocedores. En las organizaciones está, a menudo embebido no solo en los documentos y bases de datos, sino también en las rutinas, organizacionales, en los procesos, práctica y normas* (Davenport y Prusak 1998). *"La gestión del conocimiento implica identificación y transferencia de información de utilidad, haciéndola accesible para quienes la necesitan para aplicarla con un objetivo concreto"* (Enrique Almagro, Dtor. General de LOB de P+K, Meta4). *"La gestión del conocimiento es el conjunto de procesos que hacen que el Capital Intelectual de la empresa crezca"*. (Enrique Cabello, Dtor. General de Gestión del Conocimiento del BBVA). *"La gestión del conocimiento es la gestión y movilización de los activos intangibles de la empresa sobre los que debe sustentarse la capacidad de aprendizaje y mejora continua de la organización"* (Göran Roos, Presidente de KPMG e Intellectual Capital Services). Podemos considerar entonces que se trata del conjunto de procesos y sistemas que permiten que el Capital Intelectual de una organización aumente de forma significativa, mediante la gestión de sus capacidades de resolución de problemas de forma eficiente; Gestionar el Conocimiento es la gestión de todos los activos intangibles que aportan valor a la organización a la hora de conseguir capacidades, o competencias esenciales, distintivas. Es por lo tanto un concepto dinámico, es decir de flujo. Se trata de un proceso por el que se busca construir, captar y utilizar de manera consciente conocimientos y almacenarlos dentro de la organización. Son las actividades encaminadas a la adquisición, captura,

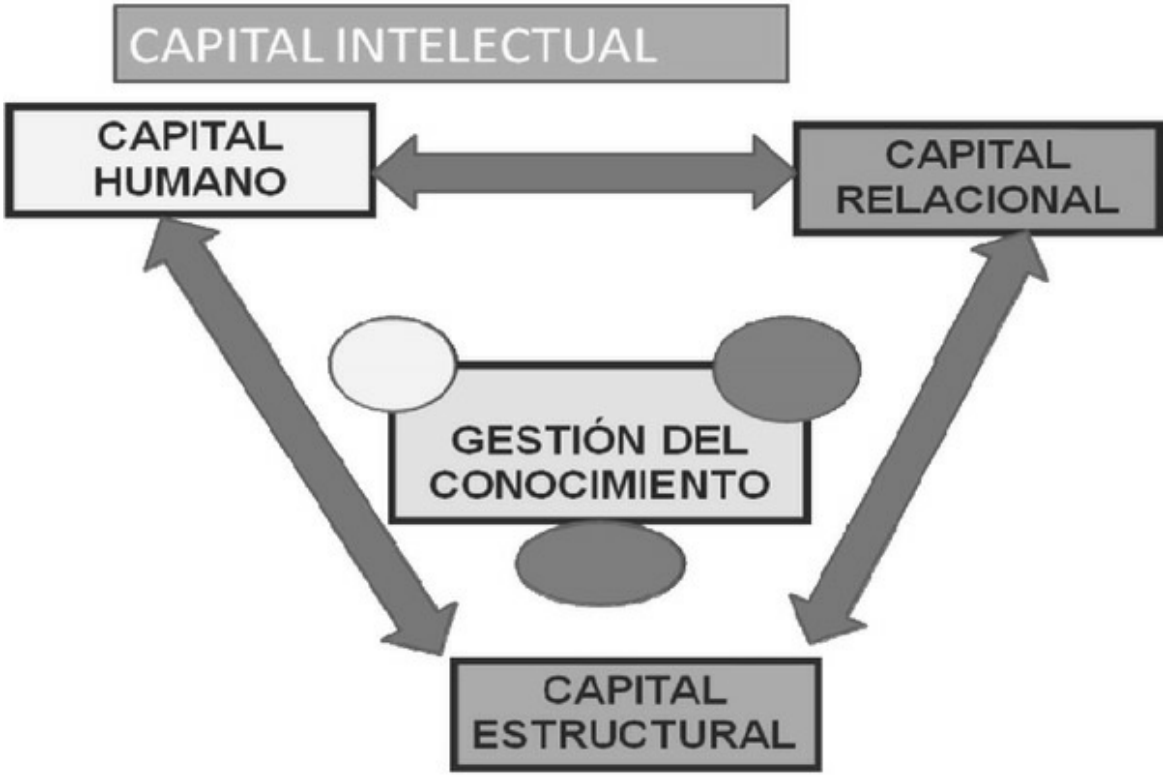
almacenamiento, diseminación y utilización del conocimiento por parte de la dirección y los profesores para alcanzar los objetivos del centro educativo. *"La gestión del conocimiento es la capacidad de la organización para crear nuevos conocimientos, diseminarlos y encapsularlos en productos, servicios y sistemas"* (Ángel L. Arbonies, presidente de Cluster del Conocimiento).

Para los educadores la gestión del conocimiento es un concepto necesario de incorporación tardía. Pretende un *aggiornamento* de lo que anteriormente se llamó transferencia del saber, aspecto que aún los usuarios de los centros educativos no manejan ni utilizan de la forma más provechosa.

El conocimiento, tanto personal como organizacional, puede ser de dos tipos: Conocimiento explícito e implícito. El **conocimiento explícito** puede describirse, documentarse y comunicarse entre personas. Este conocimiento puede comunicarse indirectamente en forma de textos, videos, sonido, software, entre otros. Ejemplo: Documentos institucionales, programaciones, configurar un ordenador. Por su parte el **conocimiento tácito**, proviene de las experiencias personales de alguien, y se ve afectado por sus creencias, valores y perspectiva. No es visible o no se documenta, además de necesitar una comunicación más personal y directa. Por ejemplo: Explicar y analizar la capacidad de manejar con eficacia a las personas, la disciplina, el trato con los padres, etc. en base a técnicas y experiencias aprendidas en varias ocasiones. Los japoneses Nonaka y Takeuchi (1995) estudiaron la conversión del conocimiento tácito a explícito por medio de la combinación, socialización, internalización y externalización. Gallego y Ongallo (2004) sistematizan un modelo de Gestión del Conocimiento que integra circuitos teóricos, pedagógicos y tecnológicos, que pueden llegar a constituir un marco de referencia para compatibilizar los metalenguajes y las miradas particulares que tienen las distintas disciplinas, involucradas en los procesos de gestión de soluciones educacionales que se sustentan en el uso pedagógico de las TIC. Se trata de un término muy tratado, muy desarrollado que da título a más de una centena de libros y que ha tenido un alto impacto en la tecnificación y aprendizaje de las organizaciones. Seleccionamos

algunas definiciones: *"La gestión del conocimiento implica identificación y transferencia de información de utilidad, haciéndola accesible para quienes la necesitan para aplicarla con un objetivo concreto"* (Enrique Almagro, Dtor. General de LOB de P+K, Meta4). *"La gestión del conocimiento es el conjunto de procesos que hacen que el Capital Intelectual de la empresa crezca"*.

Los componentes del **Capital Intelectual** son tres: capital humano, capital relacional y capital estructural. En el centro se encuentra la gestión del conocimiento. En este simposio se pretende indagar lo que se ha hecho hasta ahora en los tres términos citados, sistematizarlo, detectar las fortalezas y oportunidades que en las organizaciones tiene la gestión del conocimiento, el capital intelectual y sus componentes, para mejorar la gestión de los activos tangibles e intangibles.



Los objetivos de este simposio son los siguientes:

a. Explorar el sentido de la gestión del conocimiento en las organizaciones educativas.

b. Entender los centros educativos como organizaciones que crean y gestionan el capital intelectual

c. Mejorar la creación, el almacenamiento y la gestión del

conocimiento en los centros mediante estrategias específicas.

d. Utilizar el conocimiento y el capital intelectual para crear valor y para gestionarlo en los centros educativos.

e. Relacionar los estilos de aprendizaje con la gestión del conocimiento de los alumnos y su autorregulación.

f. Analizar la incidencia del desarrollo de las competencias básicas en la gestión del conocimiento.

g. Reconocer la importancia del capital estructural y el liderazgo educativo en la gestión del conocimiento, de la comunidad educativa, en todas las fases: administrativo, didáctico, estratégico y comunitario.

h. Analizar el capital estructural como instrumento fundamental a la hora de crear un entorno que facilite la puesta en valor del conocimiento organizativo.

i. Fortalecer los valores, los conocimientos, las trayectorias innovadoras y las capacidades de los líderes para transformar las estructuras y los sistemas educativos.

j. Promover el debate sobre nuestro propio proceso de desarrollo profesional, en relación al tema.

Los contenidos del simposio están distribuidos en secciones para abordar los distintos aspectos que la gestión del conocimiento:

1. *EL CAPITAL INTELECTUAL COMO ACTIVO INTANGIBLE DE LAS ORGANIZACIONES: SU GESTIÓN Y MEJORA*

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

Seguimos las aportaciones de los principales gurús en el campo del conocimiento, (Davenport y Prusak, 2001; Davenport, De Long y Brees, 1997; Wiig, 1997; Rivero, 2002; Alavi y Leidner, 1999, Jericó, 2001), que señalan una especie de pirámide en la gestión del conocimiento: en la base estarían los datos que transitan por las autopistas de la información, son inconexos, multiplicadores y sin ningún tipo de selección. Los datos son elementos primarios de información que por sí solos son irrelevantes como apoyo a la toma de

decisiones y tampoco ayudan en la toma de decisiones: la dirección de una persona o la matrícula de un coche son ejemplos de datos. Por su parte la información, está formada por datos procesados con algún significado (relevancia, propósito y contexto), y que por lo tanto son de utilidad para quién debe tomar decisiones. Además los datos se pueden transforman en información añadiéndoles valor contextualizándolos, corrigiéndolos, o condensándolos. Avanzando en la pirámide nos encontramos con el capital intelectual y la gestión del conocimiento, aspectos en los que centramos esta intervención.

¿Qué es el capital intelectual (CI)? Podemos considerarlo en el nivel individual y en el nivel colectivo ya que en ambos casos se puede dar. El primero en usar esta expresión fue Galbraith en 1969, que lo definió como la acción intelectual más que puro conocimiento o puro intelecto. Otros autores nos precisan más esta afirmación: Steward (1994) define el CI como el material intelectual, el conocimiento, la información, capital intelectual y la experiencia que puede utilizarse para crear valor. Para Bontis (1996) el CI es la búsqueda del uso efectivo del conocimiento, en oposición a la información, como resultante de la combinación del capital humano, estructural y relacional. Mediante su gestión la organización favorece a las personas para evitar la "fuga de cerebros" o de talento. Capital intelectual es fuerza cerebral colectiva. Es material intelectual, conocimiento, información, propiedad intelectual, experiencia, que puede utilizarse para crear valor (Steward, 1997). Los conocimientos, las habilidades, la experiencia, los sistemas de información, la propiedad intelectual, las estructuras organizativas, etc. (Robinson y Kleiner, 1996) Conjunto de recursos intangibles que contribuyen a generar valor añadido pero no aparecen en la evaluación de un centro educativo (Cantón).

Muy interesante nos parece la aportación de Edvinsson: *"Una organización es como un árbol. Hay una parte que es visible (las frutas) y una parte que es oculta (las raíces). Si solamente te preocupas por las frutas, el árbol puede morir. Para que el árbol crezca y continúe dando frutos, será necesario que las raíces estén sanas y nutridas"* Adaptado de Leif Edvinsson. (Se trata del primer Jefe Knowledge Officer en el mundo, Director Corporativo de Capital

Intelectual, Skandia AFS y arquitecto del futuro Centro de Skandia. Actualmente es profesor de Capital Intelectual de la Universidad de Lund, y es el fundador y director ejecutivo del Centro de Información - Universal Networking Intellectual Capital AB).

El capital intelectual forma parte de los activos intangibles de las organizaciones, y en los centros educativos permanece en su mayor parte oculto. Los centros educativos tienen tres tipos de activos: Intangibles, tangibles y estructurales. Los tangibles nos son bien conocidos: edificios, recursos, instalaciones; los estructurales son los netamente organizativos de tipo jerárquico que enmarcan roles y funciones. Los aspectos intangibles de los centros son las personas, en cuanto usuarios y en cuanto recursos humanos. Las cualificaciones que esas personas poseen, ya sean como requisitos o como sobre cualificación. El ejemplo de Bill Gates es conocido: Dice que su empresa es muy débil porque sus máquinas se marchan a dormir a casa todas las noches. Microsoft es una empresa basada en el conocimiento, frente a las grandes máquinas de la sociedad industrial. En la contabilidad tradicional no se cuantifica ni el liderazgo de Bill Gates, ni su base de clientes, pero a la hora de comprar una acción, los inversores conocen y tienen en cuenta y suponen valor añadido. Con Coca-Cola sucede algo parecido: la marca o su red de distribución pueden tener igual o mayor valor que los inmuebles o sus activos tangibles, que suponen sólo el 5% de su valor total. En ambos casos, el valor de la acción en las Bolsas puede ser hasta 10 veces superior al valor contable.

Resumimos que el capital intelectual se caracteriza por ser intangible, invisible, no claramente cuantificable, difícilmente evaluable con exactitud, se acumula muy lentamente, no es transferible y muchas veces es difícil de dilucidad la propiedad del mismo. Ocurre sobre todo con el conocimiento tácito. *"Las ideas son, quizás, los recursos más etéreos a disposición de una organización. Caen por las rendijas de la ley de propiedad intelectual con preocupante facilidad. Desafían la clasificación".* Leif Edvinsson.

Los componentes del CI según los autores citados al principio, son tres: capital humano, capital relacional y capital estructural. En el

centro se encuentra la gestión del conocimiento. Nos acercamos de forma resumida a estos tres términos que cimentan la gestión del conocimiento en su versión más técnica y aplicada. El **capital estructural** es un activo intangible que pertenece al centro, es el más fácil de controlar por los directores e inspectores. Se dice que el mejor gobierno es el que menos gobierna, por lo tanto las mejores estructuras son las que menos se inmiscuyen y se ven. Por lo tanto la tarea de la Inspección aquí es facilitar, en lo posible, el trabajo de los centros. Conocer el capital estructural tiene dos objetivos: reunir un inventario de conocimientos del centro y hacerlo valer ante los usuarios, y agilizar la información en el centro como organización. Dentro del capital estructural tenemos el capital tecnológico, y el capital organizativo.

El capital relacional de un centro es el conjunto de relaciones que mantiene con el exterior. La fidelidad de los usuarios (padres que envían sus hijos al centro donde ellos estudiaron) y su capacidad para generar muchas solicitudes de ingreso, junto a una permanencia en el mismo sostenida, forman este capital. También lo forman las relaciones con los centros que proveen de alumnos y con los que reciben a los titulados en el centro de referencia. Está relacionado con las alianzas, los socios, las AMPAS, etc. El dinamismo en este tipo de capital caracteriza a los centros más innovadores y de mayor calidad, donde la implicación y la búsqueda constante de relaciones se manifiestan en redes de aprendizaje, redes de profesorado, equipos interdisciplinares intercentros, etc.

El tercer componente del CI es el capital humano (CH). Reside en las personas y es propiedad suya. Está formado por el conjunto de experiencias, saberes, valores, destrezas, creatividad, memoria colectiva, etc. que poseen las personas de una organización. Generan alto valor añadido a las organizaciones. (Sullivan, 2001). No podemos olvidar que las personas son el recurso más importante en las organizaciones. Cada persona aporta su punto de vista a un mismo hecho: como el cruce de una carretera por un perro. Henry Luce, el fundador de la Revista *Fortune* decía que es más fácil enseñarle contabilidad a un poeta que enseñarle a escribir a un contador.

También existe otra frase al respecto de Stewart: Los trabajadores listos, son listos para trabajar. Se va si se marcha la persona del centro, y puede ser tácito y explícito. Para que no ocurra esta pérdida los gestores del capital intelectual tienen que convertir el capital humano en activos intelectuales. Para ello hay que incentivar a las personas que poseen el capital, motivarlas ayudarlas y darles facilidades para que codifiquen sus conocimientos. La función de la Inspección en este caso es difícil y sólo un hábil gestor puede mimar, animar y cuidad del CH de los centros, animándolos a esa codificación, almacenamiento y catalogación de sus conocimientos por medios tecnológicos que faciliten la labor a los que no pueden hacerlo o a los que los sustituyan en su marcha.
Componentes del capital intelectual:

1. **Capital humano**
   - Saber cómo
   - Educación
   - Calificación vocacional
   - Conocimiento relacionado con el trabajo
   - Valoración ocupacional
   - Valoración psicométrica
   - Competencias relacionadas con el trabajo
   - Espíritu emprendedor
   - Capacidad de innovar
   - Habilidades proactivas y reactivas
   - Capacidad de cambiar
2. **Capital estructural (organizacional)**
   - **2.1.** Propiedad intelectual
     - Patentes
     - Copyrights
     - Secretos de diseño
     - Derechos comerciales

Marcas registradas

Marcas de servicio

2.2. Activos infraestructurales

Filosofía de la administración

Cultura corporativa

Procesos gerenciales

Sistemas de información

Sistemas de trabajo en red

Relaciones financieras.

3. Capital relacional (del cliente)

Marcas

Clientes

Lealtad del cliente

Nombres de la compañía

Ordenes de espera

Canales de distribución

Colaboración de negocios

Acuerdos de licencias

Contratos favorables

Acuerdos de franquicias (Mantilla, 2009)

No existen métodos aceptados para medir el capital intelectual ya que en cada caso y en cada organización varían los parámetros y los indicadores utilizados.

Si ascendemos en la pirámide nos encontramos con la gestión del conocimiento. ¿Qué podemos entender por gestión del conocimiento? Se trata de un término muy tratado, muy desarrollado que da título a más de una centena de libros y que ha tenido un alto impacto en la tecnificación y aprendizaje de las organizaciones. Seleccionamos algunas definiciones: *"La gestión del conocimiento implica identificación y transferencia de información de utilidad, haciéndola accesible para quienes la necesitan para aplicarla con un objetivo*

concreto" (Enrique Almagro, Dtor. General de LOB de P+K, Meta4). *"La gestión del conocimiento es el conjunto de procesos que hacen que el Capital Intelectual de la empresa crezca"*. (Enrique Cabello, Dtor. General de Gestión del Conocimiento del BBVA). *"La gestión del conocimiento es la gestión y movilización de los activos intangibles de la empresa sobre los que debe sustentarse la capacidad de aprendizaje y mejora continua de la organización"* (Göran Roos, Presidente de KPMG e Intellectual Capital Services). Podemos considerar entonces que se trata del conjunto de procesos y sistemas que permiten que el Capital Intelectual de una organización aumente de forma significativa, mediante la gestión de sus capacidades de resolución de problemas de forma eficiente; Gestionar el Conocimiento es la gestión de todos los activos intangibles que aportan valor a la organización a la hora de conseguir capacidades, o competencias esenciales, distintivas. Es por lo tanto un concepto dinámico, es decir de flujo. Proceso por el que se busca construir, captar y utilizar de manera consciente conocimientos y almacenarlos dentro de la organización Son las actividades encaminadas a la adquisición, captura, almacenamiento, diseminación y utilización del conocimiento por parte de la dirección y los profesores para alcanzar los objetivos del centro educativo *"La gestión del conocimiento es la capacidad de la organización para crear nuevos conocimientos, diseminarlos y encapsularlos en productos, servicios y sistemas"* (Ángel L. Arbonies, presidente de Cluster del Conocimiento).

El conocimiento, tanto personal como organizacional, puede ser de dos tipos: Conocimiento explícito e implícito. El **conocimiento explícito** puede describirse, documentarse y comunicarse entre personas. El conocimiento puede comunicarse indirectamente en forma de textos, videos, sonido, software, entre otros. Ejemplo: Documentos institucionales, programaciones, configurar un ordenador. Por su parte el **conocimiento tácito**, proviene de las experiencias personales de alguien, y se ve afectado por sus creencias, valores y perspectiva. No es visible o no se documenta, y necesita una comunicación más personal y directa. Por ejemplo: Explicar y analizar la capacidad de manejar con eficacia a las personas, la disciplina, el trato con los

padres, etc. en base a técnicas y experiencias aprendidas en varias ocasiones. Los japoneses Nonaka y Takeuchi (1995) estudiaron la conversión del conocimiento tácito a explícito por medio de la combinación, socialización, internalización y externalización.
Davenport y Prusak (1998) definen el mecanismo de conocimiento dentro de las organizaciones como un proceso de conocimiento, dividiéndolo en tres etapas:

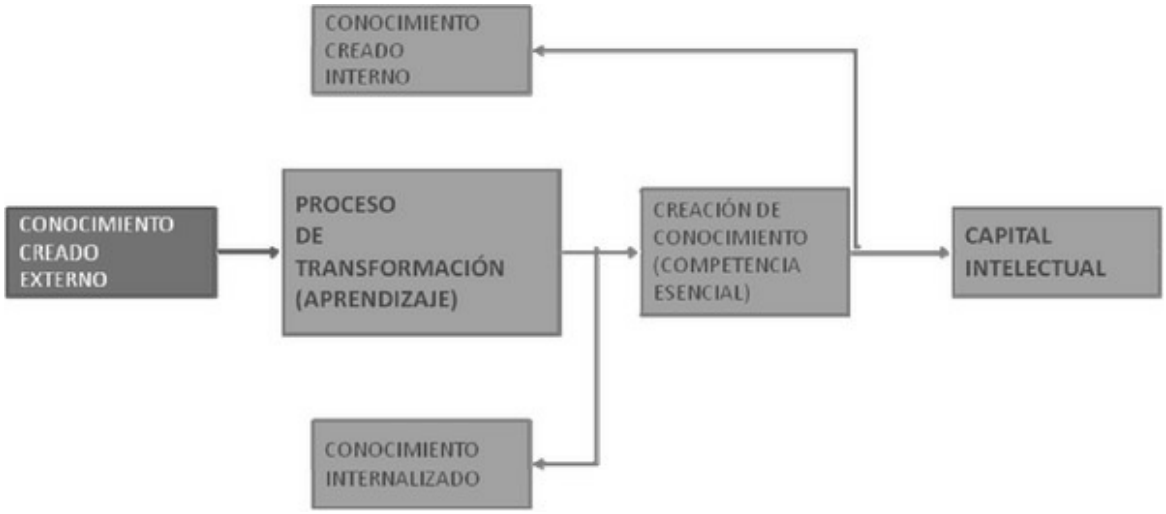
- Generación del Conocimiento.
- Codificación del Conocimiento.
- Transferencia del Conocimiento.

Gestionar todos estos activos supone poseer habilidades administrativas destacadas de alto nivel de tecnificación. Puede en este punto plantearse la diferencia entre Gestión del conocimiento y gestión del capital intelectual.

Gestión del conocimiento y gestión del capital intelectual	
GESTIÓN DEL CAPITAL INTELECTUAL (ICM)	**GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (ICM)**
La gestión del Capital Intelectual, (ICM), consiste en crear, conseguir y gestionar eficazmente los activos intelectuales. Necesarios para conseguir los objetivos de la organización y llevar a término con éxito sus estrategias. Es una gestión de los activos intelectuales desde un punto de vista de vista gerencial o estratégico.	Referida a aspectos tácticos y operacionales. Es más detallada y se centra en facilitar y gestionar las actividades relacionadas con el conocimiento. Creación, captura, transformación y uso del saber. Su función consiste en planificar, poner en marcha, operar y controlar todas las actividades y programas relacionadas con el conocimiento, que requiere una gestión del capital intelectual.

¿Para qué gestionar el conocimiento en educación? Y ¿cómo hacerlo? La respuesta a ambas preguntas no es sencilla. Se hace en primer lugar por supervivencia para que el centro mejore el rendimiento, innove y anticipe el futuro. En este sentido entendemos por gestión del conocimiento en educación el Proceso que continuamente asegura el desarrollo y aplicación de todo tipo de conocimientos de valor en un centro educativo para mejorar su rendimiento y resultados así como sus ventajas competitivas. En un trabajo señalaba (Cantón, 2004) cuatro tipos de estrategias organizativas: estrategias de

supervivencia, estrategias defensivas, estrategias de reorientación y estrategias ofensivas. Bueno (1999) señala el proceso de conversión del conocimiento en una organización educativa:



Un modelo de gestión del conocimiento en educación estaría formado por una pirámide en cuya base aparezca el capital intelectual que gestionado por medio de la innovación y la mejora continua permita ponerlos al servicio de la estrategia, misión y visión del centro educativo. La Inspección tiene como papel descubrir los yacimientos de capital intelectual, ayudar a gestionar el capital humano para consolidarlo en forma de activos intelectuales, incentivar su desarrollo y prevenir las dificultades naturales a todo proceso de innovación y cambio.

Finalmente, para conseguir mejorar los centros educativos mediante la gestión del conocimiento, Calidad de la administración y gestión del centro educativo hemos adaptado las propuestas de Chiavenato en la Revista Fortune:

- Calidad de los productos y servicios que ofrece el centro
- Innovación docente y de gestión
- Valor añadido como inversión a largo plazo
- Buena gestión económica
- Responsabilidad social y ambiental
- Gestión y uso adecuado del capital humano
- Resultados eficaces en los alumnos

- Assesment, reputación, fama del centro
- Aprovechamiento de oportunidades en el caos, y planes a largo plazo
- Capacidad de atraer, motivar y retener a las personas de talento
- Comunicación eficaz: vertical y horizontal

¿Cómo hacerlo? Con herramientas bien familiares a la Inspección como el Diagnóstico Organizacional o el Análisis de tareas.
La pirámide construida tiene en su cúspide el talento entendido como la capacidad de una persona o un grupo de personas comprometidas para obtener resultados superiores en un entorno y organización determinados (Jericó, 2001). El talento estaría formado por la suma de Capacidades (conocimientos y competencias), compromiso y acción. Y no olvidar que el conocimiento propiamente dicho no se puede gestionar como tal. Sólo es posible gestionar el proceso y el espacio para la creación de conocimiento (Suresh; Davenport y Prusak, 1998; Pérez, Montes y Vázquez, 2004). Chiavenato nos puede guiar con sus tendencias en la gestión del talento humano. Una visión de las barreras en la gestión del conocimiento puede concluir esta revisión y propuestas.
Para mejorar la gestión del conocimiento y la gestión del capital intelectual así como los estilos de aprendizaje de los centros educativos (Cantón, 2004) propone cuatro tipos de estrategias organizativas: estrategias de supervivencia, estrategias defensivas, estrategias de reorientación y estrategias ofensivas. Por su parte Bueno (1999) señala el proceso de conversión del conocimiento en aprendizaje en una organización educativa. El modelo de aprendizaje organizativo integra tres elementos claves:

a. La creación de problemas a través de la innovación y el pensamiento creativo.

b. La resolución de problemas

c. La transferencia del conocimiento desde el individuo a la organización.

Estos aspectos son los que justifican la introducción de la gestión del conocimiento en las organizaciones: el paso del conocimiento de los profesores a los centros, desde el Capital Intelectual al Capital organizativo.

2. *LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA*

Domingo J. Gallego
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Yolanda Becerra
Universidad de Los Andes. Venezuela

La gestión del conocimiento ha significado un impulso importante en las estrategias de las organizaciones. Sin embargo la incorporación de la GC a las organizaciones educativas va avanzando con cierta lentitud y se enfrenta con múltiples barreras, muchas de ellas difíciles de superar. Existen modelos de GC que utilizan las empresas, pero que son de difícil aplicación en la esfera educativa.

En este trabajo presentamos brevemente el diseño y desarrollo de la investigación llevada a cabo en la Universidad Bolivariana de Venezuela, en Tachira, acerca de la Gestión del Conocimiento Pedagógico en la Facultad de Derecho.

La intención ha sido presentar de manera diáfana la sistematización de todo el proceso que ha dado luz a la investigación y ha posibilitado llevarla a término, con lo cual se muestra la rigurosidad del mismo para producir y generar conocimientos sobre la realidad objeto de interés.

Gráfico 1. Diseño general de la investigación. Elaboración propia

2.1. *Diseño general de la investigación*

El punto de partida fue un estudio a fondo de la Institución para precisar el problema y calibrar las posibilidades de aplicación de las teorías de la "Gestión del Conocimiento" a los contextos educativos, en el nivel de Educación Superior. Se diseñó una propuesta que fue presentada y aprobada por la Institución cuyo esquema general se presenta en el siguiente cuadro:

Etapas generales	Partes	Actividades	Tiempo
Acercamiento al objeto de estudio	Inserción en el contexto	• Talleres a docentes de la Misión Sucre pertenecientes a las carreras técnicas sobre aspectos evaluativos y pedagógicos. • Trabajo con la UBV como asesora pedagógica externa de los programas de formación. La investigadora participaba en reuniones de coordinación, procesos de inducción, conferencias, entre otras.	Noviembre del 2003 – dic 2004
Delimitación del problema	**I** Formulación del problema	• Clarificación de la parte de la realidad objeto de estudio • Precisión del problema.	Diciembre 2004 - Diciembre de 2005

Estudio Teórico	**II** Construcción del marco teórico.	Profunda revisión documental y precisión sobre aspectos como: • La gestión del conocimiento: Modelos • La gestión del conocimiento en el contexto educativo universitario • La gestión del conocimiento pedagógico en la UBV	Julio 2004 – Septiembre de 2006
Estudio empírico	**III** Metodología	Implicó la precisión de: o Marco metodológico de toda la investigación	Septiembre de 2006- Dicembre de 2006
	IV Propuesta para gestionar el conocimiento pedagógico en la UBV - Táchira	Involucró: • Elaboración del conjunto de acciones para: * El diseño de la propuesta * Aplicación de la propuesta * Evaluación de la propuesta	Enero 2007- Diciembre 2007
Síntesis Investigativa	**V** Informe Final de la Investigación	Implicó: • Reformulación de la situación problema • Elaboración de conclusiones y recomendaciones	Enero a 2008- Marzo 2008.

Cuadro 1. Etapas de la Investigación

A fin de ser más precisos en el planteamiento metodológico y atendiendo a la esencia de la misma investigación, se presenta una relación entre los fases del sistema de gestión de conocimiento, los objetivos específicos y las partes en que se estructura el trabajo, tal como se indica en el siguiente cuadro:

Fases del Sistema de Gestión de Conocimiento	Objetivo específico	Partes de la Investigación
Diseño	• Determinar necesidades en el proceso pedagógico de la UBV – Táchira que justifiquen la implantación de la gestión del conocimiento.	Inserción en el contexto I. Formulación del problema II. Construcción del marco teórico III. Metodología
	• Diseñar el sistema de gestión del conocimiento que incluya el plan para gestionar el conocimiento pedagógico en la UBV-Táchira. • Precisar mecanismos para identificar, adquirir, desarrollar, distribuir, aplicar, y evaluar el conocimiento pedagógico pertinente.	IV. Propuesta para gestionar el conocimiento
Aplicación	• Aplicar la propuesta de gestión del conocimiento	IV. Propuesta para gestionar

Aplicación	pedagógico en la UBV – Táchira.	el conocimiento.
Evaluación	• Evaluar los resultados obtenidos del proceso de gestión del conocimiento pedagógico en la UBV – Táchira.	IV. Propuesta para gestionar el conocimiento.
Conclusiones y Recomendaciones	• Elaborar un informe que contenga un plan de recomendaciones que aporten a la mejora del proceso pedagógico a través de una gestión adecuada del conocimiento.	V. Informe final de la investigación

Cuadro 2. Relación entre Fases del Sistema de GC, objetivos específicos y partes del trabajo

2.2. *Perspectiva indagadora: enfoque integrador de la investigación*

El presente estudio se encuentra inserto en un enfoque holístico de investigación, el cual, constituye una propuesta que presenta la investigación como un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado, organizado y sucesivo. Trabaja todos los procesos relacionados con la invención, con la formulación de propuestas novedosas, con la descripción y la clasificación, aspectos que hacen más abordable un estudio dentro de cualquier ciencia. De igual forma, considera la creación de teorías y modelos, la indagación acerca del futuro, la aplicación práctica de soluciones, la propuesta de cambios en situaciones y contextos determinados y la evaluación de proyectos, programas y acciones sociales, entre otras cosas.

2.3. *Delimitación del problema*

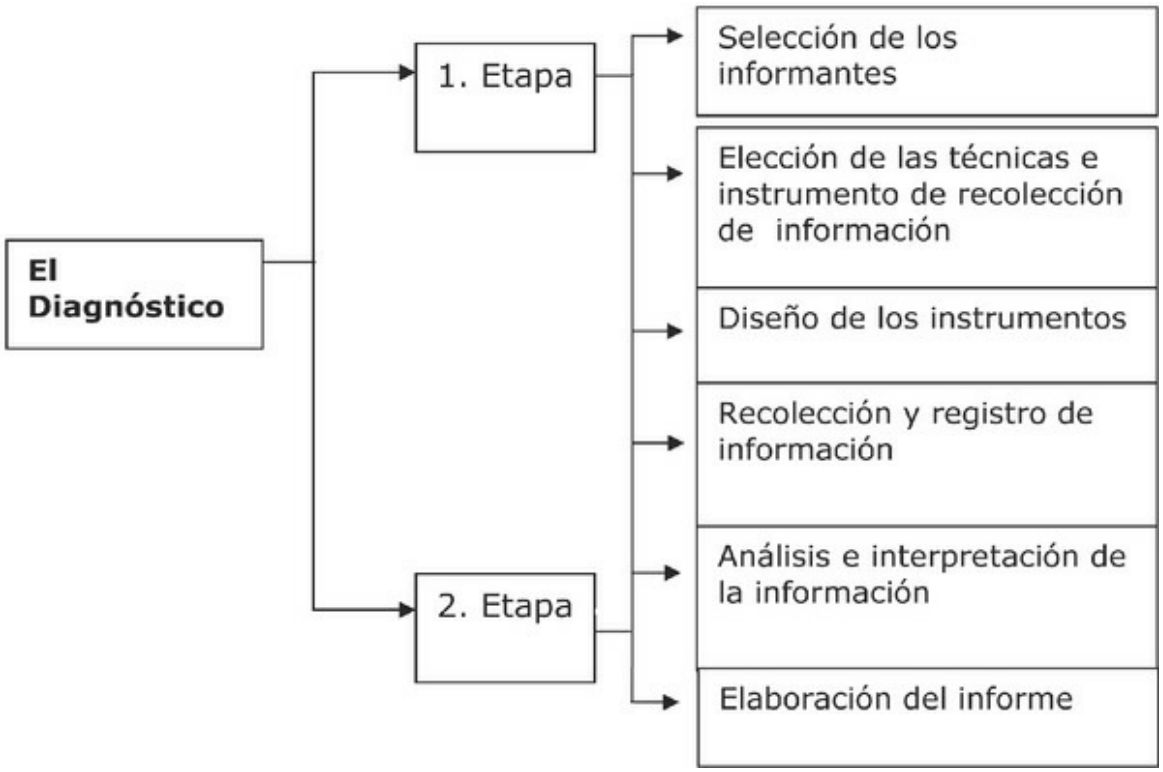
En esta fase se identifica el problema o problemas más importantes que se desean enfrentar y solucionar en la organización o realidad sometida a estudio. Como lo señala Martínez (1999:231) "el problema surge de la gente afectada por él y cuyo interés exige una solución."
Tratábamos de aplicar a una institución de Educación Superior la Gestión del Conocimiento.

2.4. *Estudio teórico*

Se ha realizado una profunda revisión documental relacionada con los aspectos concomitantes con: la Gestión del Conocimiento teoría y aplicaciones en la Universidad, la UBV, estableciendo una red conceptual que ha permitido el estudio diáfano de la realidad objeto y

suprimimos esta revisión documental.

El diagnóstico se plantea en dos etapas: en la primera, se seleccionan los informantes y el grupo interesado y, se recaba la información relacionada con el problema. Para ello se hará uso de las técnicas e instrumentos que se estimen pertinentes; en la segunda etapa, se procesa la información y se organiza a través de los procedimientos estimados viables y adecuados. Luego de revisados los resultados se toman las decisiones sobre las acciones oportunas para enfrentar el problema. Para este caso el diagnóstico se orientará a determinar ¿Cómo se gestiona el conocimiento pedagógico en la UBV - Táchira?



2.5. *Método de Investigación: Investigación -Acción Participante (IAP)*

Se consideró que el uso del método de investigación - acción participante era el más adecuado para esta investigación, pues la idea es aplicar la gestión del conocimiento a la organización educativa UBV - Táchira, específicamente en el aspecto pedagógico y, valorar su utilidad, en pro de contribuir a la mejora de dicha organización, partiendo de los aportes de vanguardia que existen en materia de gestión.

2.6. *Contexto de aplicación: UBV-Táchira*

2.6. *Contexto de aplicación: UBV-Táchira*

La UBV es una universidad de Estado creada en el año 2003 a fin de coadyuvar al proceso de universalización de la educación. Constituye un proyecto educativo y social consonante con las demandas del desarrollo integral de la Nación. La UVB es una Universidad que depende del Ministerio de Educación Superior; rompe con el esquema de campus universitarios y a tres años de la fundación, tiene presencia en casi la totalidad de los municipios del país, contando con una población de estudiantes igual a 172.000 y un conjunto profesoral de 1030 docentes a dedicación exclusiva, 337 a tiempo convencional, más 5000 profesores de la Misión Sucre que laboran para la UBV, quienes en su mayoría prestan servicios en horario convencional.

2.7. *Población y muestra*

Población

La población se define como el conjunto de unidades de naturaleza semejante y cuyos elementos comunes son de interés para un estudio determinado. La constituyen los miembros de la plataforma pedagógica de la UBV - Táchira pertenecientes al PFGEJ. La misma incluye: profesores, coordinadores municipales o de aldea, equipo coordinador del PFGEJ, Coordinador de Sede y Miembros de la Comisión Regional de la UBV, puede apreciarse en la siguiente tabla n.3:

Integrantes de la población	Nº Total
Coordinador Regional de la Universidad	1
Coordinador regional del PFGEJ	1
Coordinadores de Aldea	21
Profesores	136
Total individuos que componen la población	159

Muestra

Se seleccionó un número de informantes, que dan representatividad significativa del universo. En este sentido, la muestra, quedó constituida por elementos de las zonas en la que se encuentra la población, para la aplicación de la escala Likert.

Agrupados por zonas, la muestra queda conformada por 56 profesores y coordinadores de aldea distribuidos proporcionalmente a partir de un criterio aproximado al 35%, más el coordinador del PFGEJ, tal como se

Zonas	por zona	Aprox.
1	84	30
2	20	7
3	25	9
4	12	4
5	15	5
Total de **Profesores y coordinadores por zona**	156	55
Coordinador del PFG	1	
Total de individuos que constituyen la Muestra		56

En el caso de la técnica grupal se consideró a todos los profesores del PFG que asistieron a la actividad, al igual que en los registros. Así en este último caso la muestra la constituyen la población de profesores y alumnos que asistieron a las actividades programadas en las distintas zonas, tabla n. 5.

Zonas	Encuentros	% de asistencia profesores	% de asistencia de estudiantes
1	4	28	0
2	6	80	90
3	5	29	25
4	2	75	10
5	1	30	15

Los criterios empleados para seleccionar tanto la población como la muestra, obedecen a un enfoque de opinión profesional, en atención a las características *del estudio, de la población y de las muestras.*

2.8. *Recogida de datos*

Una primera recogida de datos se realizó en la fase de diagnóstico se efectúa a partir de técnicas e instrumentos preferentemente cualitativos, aunque incluye también algunos elementos cuantitativos. En el proceso de recolección de datos para el diagnóstico se han utilizado las siguientes técnicas e instrumentos:

- Técnica Grupal.
- Observación participativa
- Entrevistas cualitativas
- Escala Likert

2.9. *Fiabilidad del instrumento*

2.9. *Fiabilidad del instrumento*

En este caso la fiabilidad se determinó para cada una de las dimensiones. Así, la selección de los ítems construidos para configurar el instrumento final, se realizó mediante el coeficiente de correlación Alfa de Cronbach en cada fase que compone la escala, tabla n.8.

Dimensiones	**Coeficiente**
Objetivos	0,96
Identificación	0,81
Adquisición	0,93
Desarrollo	0,81
Difusión	0,94
Aplicación	0,80
Retención	0,75
Evaluación	0,75

Este coeficiente mide la correlación existente entre los ítems de la escala en cada fase. La eliminación de los ítems se realiza comparando el coeficiente "Alfa de Cronbach si se elimina el elemento" con el coeficiente inicial de la escala en cada fase. Si este coeficiente "Alfa de Cronbach si se elimina el elemento" es mayor que el coeficiente general de cada fase, esto significa que al retirarse el ítem el coeficiente alfa de la escala en cada fase aumenta, lográndose mayor confiabilidad.

2.10. *Validez del instrumento*

La validez se realizó con la prueba de expertos que por la brevedad de este informe no detallamos. El promedio total en términos de porcentaje fue de 94,77.

2.11. *Procesamiento de la información*

Se utilizaron técnicas para procesar los datos tanto cualitativos como cuantitativos. Los datos recogidos a través del instrumento escala Likert, que recoge información sobre a el proceso de GCP en el PFGEJ de la UBV, dirigido a profesores que laboran en la UBV, se procesaron estadísticamente con el apoyo del programa SPSS.

Para el análisis de esta información se utilizaron 4 técnicas, que no explicamos por ser suficientemente conocidas:

- Los diagramas de cajas
- Análisis de correspondencia múltiple

- Análisis de Cluster

2.12. *Diseño del Sistema de Gestión del Conocimiento Pedagógico*

De acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico, al marco conceptual sobre gestión del conocimiento pedagógico en la UBV que ha enmarcado el estudio y, a la adaptación de los aportes de Belly (2004) en cuanto al proceso que implica gestionar el conocimiento, se presentan a continuación las fases del modelo tomado como referencia y las que se adaptan para el presente estudio:

Propuesta de Belly (2004)	Propuesta para Gestionar el Conocimiento Pedagógico
Análisis de la situación actual	Diagnóstico
Planificación del Proyecto de Gestión del Conocimiento	Planificación del Proyecto de Gestión del Conocimiento Pedagógico
Organización de los recursos	Previsión de Recursos
Implementación del proyecto de Gestión del Conocimiento	Aplicación del Proyecto de Gestión del Conocimiento Pedagógico
Medición y análisis de Resultados	Evaluación de los resultados
Seguimiento	Replanteamiento de la situación

Esta parte de la investigación implicó un conjunto estrategias didácticas propias a la elaboración de una propuesta formativa.

2.12.1. *Metodología para la aplicación de la propuesta de Gestión del Conocimiento Pedagógico*

Consiste en la puesta en práctica de los procedimientos establecidos en la fase anterior. Es la etapa mediante la cual se enfrenta el problema y se trata de solventarlo. La intención es incidir en la transformación de la organización, en cuanto a la gestión del conocimiento pedagógico de manera efectiva.

2.12.2. *Metodología para la Evaluación del proceso de Gestión del Conocimiento Pedagógico en la UBV*

Consiste en la valoración de cada una de las acciones y en especial de los hallazgos. Ello permite reflexionar sobre las incidencias de las ejecuciones y determinar los cambios requeridos durante el proceso y al final del mismo. Esta fase hace posible el replanteamiento de la situación inicial y nuevas metas. A partir de la etapa evaluativa, se logró la sistematización en la cual reflexionó sobre el trabajo realizado y elaboró una reconstrucción del mismo, planteando las conclusiones,

y elaboró una reconstrucción del mismo, planteando las conclusiones, que se han constituido en las pautas para la reorientación de la problemática en el futuro, a la vez que, se traduce en el aporte esencial de todo el proceso.

3. *LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. EL CAPITAL ESTRUCTURAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS*

Isabel Valdizán
Universidad de Burgos

Reconocer la importancia del liderazgo educativo en la gestión del conocimiento de la comunidad educativa nos lleva a analizar el capital estructural como instrumento fundamental a la hora de crear un entorno de aprendizaje que facilite la puesta en valor del conocimiento organizativo, al fortalecer los valores, los conocimientos, las trayectorias innovadoras y las capacidades de los líderes para transformar las estructuras y los sistemas educativos. En ese sentido, las organizaciones que apuestan por el aprendizaje permanente y que asumen un rol orientado tanto a resultados como a personas, optan por una dirección y un liderazgo en la gestión de conocimiento y en la creación de capital intelectual, que ha evolucionado de la figura de Jefe/a hacia la de facilitador de procesos; entendiendo que la gestión del conocimiento es el conjunto de procesos y sistemas que hacen que el capital intelectual de la organización crezca, y que para gestionar el capital intelectual es necesaria la gestión del conocimiento en sus dos dimensiones:

- *Hard:* Aspectos más duros o formalizables, es decir, aquellos factores incluidos en el capital intelectual con posible cuantificación como son el capital estructural y el capital relacional.
- *Soft:* Aspectos más blandos o no formalizables. En cuya dimensión se encuentra el factor básico y la variable fundamental del capital intelectual: el capital humano, es decir, los conocimientos que poseen los miembros de la organización producto del aprendizaje. Teniendo en cuenta estos aspectos, los equipos directivos tienen la responsabilidad y el compromiso de liderar y expandir la inteligencia, fomentar la innovación, ejercer control y transparencia en su gestión con criterios éticos y compartidos; competencias

conocimiento, lo que a su vez hace posible a las personas innovar y generar nuevos bienes, servicios, productos o procesos de mejora, en todos los ámbitos.

El conocimiento es un aspecto del capital intelectual (Suma de capital humano+ relacional + estructural), pero no es lo mismo que inteligencia. Conocimiento es una síntesis de la información, mientras inteligencia es lo que hace falta para crear conocimiento. Inteligencia implica que existen las habilidades y competencias necesarias para aprender, transferir conocimiento, razonar, ver lo que es posible, encontrar nuevas propuestas e interpretaciones, resolver acertadamente las situaciones problema, generar alternativas y tomar decisiones ajustadas contando con los recursos tangibles e intangibles de la propia organización; siendo así, el fomento de la inteligencia en acción, una de las principales apuestas de todo equipo directivo en la sociedad del conocimiento.

Los activos intangibles son aquellos que poseen valor sin ser material ni físico, se localizan en las personas y se obtienen a partir de los procesos, sistemas y cultura de la organización, teniendo en cuenta el origen de las fuentes de información, su grado de formalización y el soporte. Así, el capital intelectual está compuesto de todos los elementos y fuerzas, no tangibles, incluidos los conocimientos tácitos y explícitos (marcas, patentes, software, etc.), que dentro de un marco estratégico específico, conducen a la creación de valor de los activos físicos, tangibles, e inciden directamente en el valor agregado de las organizaciones, tratando de convertir el conocimiento explícito de la organización en beneficios/bienes y servicios medibles y cuantificables. Por tanto, supone el conocimiento de la organización, representa los activos intangibles de la misma, y se evidencian o manifiestan en el capital estructural.

3.1. *Capital estructural y liderazgo educativo*

El capital estructural de los centros educativos, está integrado por el capital organizativo y los usuarios (internos y externos) del sistema educativo. Se constituye como la capacidad organizacional que permite generar, identificar, acondicionar y codificar, organizar y distribuir los resultados del pensamiento individual y colectivo con el

distribuir los resultados del pensamiento individual y colectivo con el fin de poder compartir y transmitir el conocimiento acumulado de capital humano a través de diversos soportes. Es todo aquello que permanece en la organización y que podemos definirlo como la suma de los capitales creados en la organización y determinados por la cultura, las normas y los procesos internos (dirección y liderazgo, calidad y excelencia); los procesos relacionales (clientes/usuarios, proveedores, colaboradores, modelos, procedimientos de trabajo, manuales); los procesos comunicacionales (marketing/imagen y cultura diferenciada) y de investigación, desarrollo e innovación (potencial tecnológico e innovador).

El capital estructural sustenta al capital humano e incluye los espacios de aprendizaje y toda la infraestructura de los sistemas físicos utilizados para identificar, registrar, transmitir y almacenar el capital intelectual. En definitiva, esto todo lo que queda en la organización (conocimiento sistematizado, explícito o interiorizado) como resultado de las actividades intelectuales, cuando sus miembros se van y, por ello, puede ser gestionado y negociado por la organización.

El Capital organizativo está, a su vez, conformado por otros tres tipos de capital: 1) Capital Humano: formado por las comunidades de práctica, entendidas como un grupo de individuos que al estar trabajando juntos, comparten o han compartido prácticas, por lo que también comparten experiencias y generan sus propios mecanismos de confianza y de evaluación interna de competencias. 2) Capital Estructural: es el mecanismo por el que el conocimiento es sistematizado, explicitado o internalizado de la organización, apoyándose en herramientas como las Intranet, Bases de Datos, generación de historiales, biblioteca/mediateca, otras. 3) Capital Relacional: es el valor que tiene para la organización las formas y el conjunto de relaciones que mantiene con los agentes de su entorno y con el exterior, con el fin de obtener mediante el intercambio de información nuevos usuarios, acuerdos de cooperación, alianzas estratégicas y tecnológicas, de innovación e investigación...La calidad y sostenibilidad de la base de clientes/usuarios de una organización y su potencialidad para generar nuevos clientes/usuarios en el futuro,

En consecuencia, el primer paso que debe dar toda organización educativa, que esté bien liderada, desde su proyecto organizacional es, comprender qué es, saber donde está y quienes la componen, y preguntarse qué desea ser. Para ello el desarrollo de un sistema que permita evaluar el capital intelectual puede ser una buena oportunidad para reconsiderar su misión. Una vez que se conoce la identidad y los objetivos de largo plazo de la organización, éstos se deben usar como una guía para identificar los factores claves de mejora y de éxito, convirtiéndoles en indicadores de calidad que, a su vez, se relacionan con una o varias de las categorías de capital intelectual.

El segundo paso de un liderazgo estratégico consiste en convertir el concepto de misión de la organización, en factor clave de éxito; se trata de plantear y liderar una nueva perspectiva que permita la creación de medidas innovadoras para el capital intelectual basadas en la cultura del intercambio de conocimientos y en una visión de futuro para la organización, ya que los factores clave de éxito significan los criterios fundamentales que la estrategia organizativa debe afrontar con el fin de lograr los procesos y resultados esperados; para ello, se requiere de autoridad moral del líder y de un liderazgo compartido por todos los estamentos de la organización en el ejercicio de sus responsabilidades.

El tercer paso consiste en identificar las razones que explican porqué los resultados han mejorado y demandan más desarrollo y nuevas propuestas. Básicamente, consiste en identificar los factores claves de éxito detectados y analizar los mejores indicadores que reflejan esos factores de calidad. Se deduce, así, que los resultados de una gestión eficaz del conocimiento, configurarán el capital intelectual de la organización, esto es, el conjunto de competencias personales, organizativas y relacionales, conocidas y medidas a través de una serie de indicadores genéricos y específicos. Es el proceso por el que las organizaciones se proponen el logro eficaz y eficiente de sus objetivos y de su misión, comprendiendo las fases de planeación, organización, dirección, relaciones y control de la vida de una institución. En este sentido, los centros educativos, a través de sus órganos de dirección y gestión, son los responsables de liderar los

órganos de dirección y gestión, son los responsables de liderar los cambios educativos que demanda la sociedad actual, por ello deben de transferir y adecuar al escenario educativo el conocimiento y experiencias que otras instituciones tienen en la gestión del conocimiento y en la creación y transmisión de capital intelectual.

Una dirección enriquecida por los valores del líder, precisa de proyectos organizacionales, específicos para la gestión del conocimiento, asumidos y compartidos por la comunidad educativa, de manera que se establezca de forma progresiva y permanente una cultura ética de trabajo y aprendizaje colaborativo, aprovechando las oportunidades que nos proporcionan las TICs y otros recursos como la biblioteca/mediateca de centro para acceder a fuentes de información formales y no formales, estructuradas (áreas curriculares) y no estructuradas (experiencias, vivencias personales, contenidos trasversales...) dotando, a la comunidad educativa, de espacios de aprendizaje, de recursos metodológicos y de herramientas tecnológicas y pedagógicas que permitan compartir, ampliar, evaluar y difundir los resultados del aprendizaje de la organización a la sociedad, con el fin de no desaprovechar los datos ocultos y almacenados en nuestras organizaciones, considerándoles como un valor estratégico básico. Muchas organizaciones no evalúan ni miden su nivel de "rendimiento" en alguno de sus factores clave de éxito.

No obstante, en el mundo educativo, las estructuras de los centros, frente a la diversidad de estructuras en otras organizaciones, presenta una gran uniformidad ya que el gobierno central y el de las Comunidades Autónomas regulan uniformemente las estructuras de los centros, esto significa que quedan fijadas las funciones de todos los puestos de trabajo y de gestión sin que el centro tenga capacidad de modificarlos a pesar de la tendencia a la autonomía curricular y organizativa de los mismos, por ello, dentro de los planes de Innovación docente y formación del profesorado se están diseñando diversas estrategias de formación permanente en todos los ámbitos educativos, con el objeto de impulsar iniciativas de innovación entre el profesorado, actualizando y adaptando las metodologías docentes.

Estas propuestas generalmente suponen para toda la comunidad

planteamientos y requerimientos de la sociedad actual, como son los nuevos escenarios para el aprendizaje propiciados por los centros de recursos para el aprendizaje, la innovación y la investigación (Trasformación de la biblioteca de centro en mediateca/ CRAI) y la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación.

En consecuencia, los recursos más valiosos de las organizaciones educativas son su capital social y humano, con sus relaciones (equipos docentes, comisiones, departamentos, seminarios....), así como sus rutinas organizacionales. Estos recursos pueden ser interpretados como capital intelectual. Davenport y Prusak (1998) definen el mecanismo de conocimiento dentro de las organizaciones como un proceso de conocimiento, que requiere la dirección y el liderazgo profesional de tres etapas: generación y creación del conocimiento, codificación del conocimiento y transferencia del conocimiento.

La gestión del conocimiento en su parte operativa requiere del manejo masivo de datos. Los datos son un registro de los hechos acontecidos que carecen de un contexto y de valor en si mismos. Por ello deben de ser ordenados, agrupados e interpretados para convertirse en información. Esta información, contextualizada e interiorizada por un individuo se convierte en conocimiento. En este sentido, el papel de las tecnologías de Ia información y de Ia comunicación (TIC) en los centros educativos consiste en poner Ia información a disposición de toda la comunidad de aprendizaje para que puedan tomar decisiones: Capital Intelectual.

Por otro lado, Charue - Duboc (2001) señala que la inscripción organizacional de los saberes de los conocimientos o de la inteligencia en acción, se realiza en cuatro lugares de Ia memoria institucional: la estructura organizacional, los instrumentos técnicos, las habilidades individuales, las redes de conocimiento. Para este autor, *el proceso de aprendizaje organizacional es un proceso cognitivo creativo donde múltiples informaciones son tratadas y sintetizadas, y los diversos saberes son movilizados a través de nuevas redes y flujos e innovaciones tecnológicas.* Desde esta perspectiva, las decisiones estratégicas hechas por una organización inteligente que aprende y

estratégicas hechas por una organización inteligente que aprende y lideradas por sus equipos directivos y órganos de gobierno, tienen el propósito central de maximizar el capital intelectual intangible, ya que permite crear y sostener la ventaja competitiva.

Un sólido Capital Estructural (temporal y permanente) facilita una mejora en el flujo de conocimiento e implica una mejora en la eficacia y eficiencia de la organización ya que se manifiesta en la capacidad organizativa de ésta. Por tanto, es el conocimiento que se genera y formaliza en el ámbito de la estructura y cultura de la organización, con la finalidad de utilizarlo, aplicarlo y difundirlo. Para que se pueda conocer la situación de una organización educativa con respecto a su capital estructural, habrá que analizar su clima y cultura pedagógica, su estructura, su modelo de gestión del conocimiento, los servicios que ofrece, el contexto en el que opera, los valores sobre los que se asienta, sus procesos, estándares de calidad, sistemas de información y comunicación, su proyección y canales de difusión externa, su trabajo en red... entre otros aspectos.

En este sentido, el liderazgo organizativo actual responde a una nueva fórmula en la que el fin último de los equipos directivos es la generación de capacidades innovadoras, con el fin de que su organización sea capaz de adelantarse y adaptarse a los cambios, permitiendo agilizar y hacer más eficientes sus actividades, y que ello se refleje en el aprovechamiento y rendimiento de los resultados en beneficio de la propia organización y de la sociedad en su conjunto. En definitiva, se trata del análisis y la descripción de las implicaciones de la administración y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas desde el liderazgo, como paso previo a la formalización de proyectos novedosos y de modelos alternativos en los procesos de enseñanza aprendizaje, como el portafolio digital y la biblioteca/mediateca...CRAI, con el fin de poder dimensionar el futuro y la innovación educativa, dado que su actividad esta íntimamente ligada al conocimiento.

Las organizaciones educativas que adoptan una estrategia de posicionarse con autoridad moral como líderes en sus sectores y ámbitos geográficos, al ser entidades de referencia para todos,

explícito, y previamente transformar el conocimiento tácito en explícito, considerando el aprendizaje como elemento estratégico e incorporando en su estructura organizativa potentes "Departamentos de formación y desarrollo" como un pilar clave de su política de recursos humanos y de la dirección en valores.

3.2. *Conclusión*

Las direcciones de los centros, como autoridad institucional para gestionar los recursos y sus estructuras, deben de tener la capacidad de liderar las posibilidades reales de cambio tanto a nivel organizativo y tecnológico, como curricular y en valores de sus centros, así como la capacidad de influir en los equipos de trabajo y en las personas para que alcancen metas: De la sociedad liderada por el conocimiento a la sociedad liderada por la conciencia inteligente.

- **El Liderazgo = [(conocimiento inteligente + talento y valores + visión de futuro) x oportunidad] Cambio organizado = Innovación.**

4. *LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL*

Rosa Mª Santamaría Conde
Universidad de Burgos

Actualmente nos encontramos de lleno en la sociedad del conocimiento en la que se pretende utilizar de forma inteligente la información dentro de un contexto determinado y con un objetivo concreto. A este respecto las organizaciones educativas no están exentas y por ello la gestión del conocimiento es uno de los factores decisivos para conseguir la mejora y calidad de dichos centros y en definitiva de la educación.

Es evidente que los cambios sociales y culturales, y también económicos, están propiciando la necesidad de una nueva organización de los centros escolares tomando como referencia la sociedad del conocimiento. Pero uno de los aspectos más valorados en dicha sociedad es el capital intelectual que a su vez se compone de capital estructural y capital humano, propio de las organizaciones y que en gran medida condicionan su mejora. A este respecto el estudio de

gran medida condicionan su mejora. A este respecto el estudio de Cantón Mayo (2004: 238) habla de la necesidad de investigar y evaluar los activos intangibles de la organización, sabiendo "cuáles son sus indicadores, a qué se refiere y cómo puede hablarse del capital intelectual referido, no a los recursos humanos, sino a las organizaciones". En definitiva, si lo que otorga valor a las organizaciones es el capital humano intelectual, apostemos por potenciarlo y afrontemos con decisión los cambios educativos que se derivan de la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos, para ello será necesario priorizar e implementar nuevos objetivos de la educación, a través de estrategias metodológicas acordes con el cambio y la calidad.

En esta ocasión nos centraremos en la gestión del conocimiento como una estrategia para conseguir centros educativos mejores, y en concreto en el desarrollo de las competencias básicas como parte estructural del centro escolar, implicando cambios no sólo en el currículo sino también en la organización misma del centro. Durante toda la escolarización obligatoria, y sobre todo la obligatoria, hay que intentar incrementar el capital intelectual de nuestros alumnos, de modo que las competencias son uno de los activos intangibles que contribuyen a ello.

4.1. *La gestión de las competencias básicas a través del currículo*

Durante muchos años nuestro sistema educativo ha adolecido de favorecer en exceso los conocimientos conceptuales y de potenciar el aprendizaje, muchas veces memorístico, de dichos conocimientos. Con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (L.O.G.S.E., 1990) se introduce la idea de que los contenidos puedan ser de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, derivándose una clasificación que en muchos casos ha sido más teórica que real. Actualmente, en el artículo 6 de la *Ley Orgánica de Educación* (L.O.E., 2006) se entiende por currículo "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación", todo ello, en mayor o menor medida contribuye a la gestión del conocimiento del alumnado, favoreciendo el proceso

mínimas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria se explicita que "la incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos". Asimismo destaca que su inclusión tiene tres finalidades: 1) integrar los aprendizajes formales, informales y no formales; 2) poner los aprendizajes en relación con distintos tipos de contenidos, utilizándolos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos; y 3) inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, y en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea se determinan cuáles son las competencias básicas que se deben desarrollar en la escolaridad básica y obligatoria, concretándose en las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.

2. Competencia matemática.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

5. Competencia social y ciudadana.

6. Competencia cultural y artística.

7. Competencia para aprender a aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal.

La primera consecuencia de todo ello es la incidencia que tiene el desarrollo de las competencias básicas en la práctica docente, y en última instancia en los centros educativos. Sin embargo, por encima de todo ello dichas competencias se plantean como un factor importante de mejora del currículo, facilitando aprendizajes socialmente válidos que los centros deben saber reflejar en los respectivos documentos institucionales y su consiguiente puesta en marcha.

Por su parte, el estudio de Zabala y Arnau (2010) destaca once ideas clave con respecto a las competencias y que se pueden sintetizar del modo siguiente:

modo siguiente:

- El uso del término competencias es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza fundamentada en el aprendizaje memorístico.
- La competencia, en el ámbito educativo, ha de identificar aquello que necesita la persona para dar respuesta a los distintos problemas que se plantean a lo largo de la vida.
- Cualquier actuación competente implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.
- Para decidir qué competencias son objeto de la educación, el paso previo es definir cuáles son sus finalidades, encaminadas al pleno desarrollo de la personalidad humana.
- Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.
- El aprendizaje de una competencia implica el mayor grado de significatividad y funcionalidad posible.
- Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a distintas situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real.
- El análisis de las competencias debe tener en cuenta el carácter metadisciplinar de una gran parte de sus componentes.
- Una enseñanza de competencias implica la creación de un área específica para todos sus componentes de carácter metadisciplinar que incida en el aprendizaje de todas las áreas.
- Existen unas condiciones sobre como deben ser las estrategias metodológicas para la enseñanza de competencias que se fundamentan en el enfoque globalizador.
- Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja.

Como se deduce de todo ello el concepto de competencias se ha introducido con fuerza en nuestro sistema educativo, apostando por nuevas estrategias metodológicas que se supone que deben redundar

persona, sin embargo, también es cierto que su puesta marcha en estos momentos no está siendo un trabajo fácil. Puede decirse que actualmente la gestión de las competencias pasa primero, por tener una visión operativa de las mismas, y después por facilitar una integración metodológica que afecta tanto al currículo formal, como al no formal e informal.

4.2. *La evaluación de las competencias básicas*

La LOE (2006) en sus artículos 21 y 29 se destaca que al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria y el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria se realizará una evaluación general de diagnóstico de las competencias básicas definidas en el currículo y que han sido alcanzadas por el alumnado. De este modo, todos los centros realizarán evaluaciones de diagnóstico de carácter censal, que serán competencia de las administraciones educativas y "tendrán carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa". La finalidad de este tipo de evaluación se centra en:

- Contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación.
- Orientar las políticas educativas y aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.
- Ofrecer información sobre el grado de adquisición de las competencias básicas del currículo por el alumnado, en el conjunto del Estado y en las comunidades autónomas.
- Valorar en qué medida el sistema educativo prepara para la vida y forma a los estudiantes para asumir su papel.

En definitiva, lo que se pretende valorar de una forma uniforme son las capacidades de los alumnos para aplicar los conocimientos aprendidos en contextos diferentes, así como la comprensión de la realidad y la resolución de problemas prácticos planteados en situaciones de la vida cotidiana.

El propósito de dichas evaluaciones generales de diagnóstico se fundamenta sobre todo en el marco de la Unión Europea, y en las aportaciones desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

aportaciones desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del *Proyecto de Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), y el *Programme for Indicators of Student Achivement* (PISA). El proyecto DeSeCo aborda la competencia desde una doble perspectiva: externa (la habilidad para superar tareas y demandas sociales o individuales), e interna (una combinación de habilidades prácticas, cognitivas, motivación, actitudes, valores, emociones, etc., que facilitan la realización de tareas). Asimismo, el Proyecto PISA evalúa los conocimientos y destrezas que los alumnos han alcanzado al finalizar la escolaridad obligatoria, centrándose sobre todo en la competencia lectora, matemática y científica.

Pero en el día a día la evaluación de competencias no es una tarea fácil. Estamos acostumbrados a valorar e inclusive medir aprendizajes de tipo conceptual, sin embargo, el buscar criterios de evaluación a cada competencia básica es más complicado. La evaluación de competencias implica valorar la forma en la que el alumno utiliza adecuadamente todos sus recursos personales (habilidades, conocimientos, actitudes, capacidades, valores, etc.), para resolver satisfactoriamente una tarea en un contexto determinado, pero para ello es necesario que previamente se hayan determinado con claridad las actividades y estrategias metodológicas que reflejan la adquisición y consolidación de dichas competencias.

4.3. *Consecuencias del desarrollo de las competencias básicas en los centros educativos*

Tal y como se recoge en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, "el trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo", de este modo entre estas medidas se destacan las siguientes: organización y funcionamiento de los centros y las aulas, participación del alumnado, normas de régimen interno, uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, la acción tutorial permanente y la planificación de las actividades complementarias y extraescolares.

está teniendo una serie de consecuencias sobre todo en dos ámbitos estrechamente relacionados: en la organización de los centros y en la práctica educativa. Analicemos brevemente cada uno de estos aspectos:

a) En la organización de los centros.

Se produce una mayor apertura de los centros al entorno "próximo" y "lejano", reflejándose sobre todo en las programaciones de aula, que a su vez deben ser coherentes con el resto de los documentos institucionales. A este respecto, estudio de Escamilla González (2009: 24) entiende que las competencias deben integrarse en la programación de aula, enriqueciendo algunas de sus características: "interrelación e interdependencia entre sus elementos; esfuerzo por ir más allá de un foco de referencia puramente instrumental; mirada a favorecer la convergencia del trabajo educativo, a la necesidad de promover y concretar el trabajo en equipo, y reconocimiento de la concreción de las competencias en destrezas como una formación para afrontar nuevas tareas". A la vista de lo cual, es evidente que el desarrollo de la competencias básicas supone una acción conjunta de toda la comunidad educativa, apostando por un currículo integrado.

Puede decirse que el desarrollo de las competencias básicas trae consigo una serie de consecuencias que inciden directamente en la organización de los centros, destacando entre otras las siguientes:

- Crear un clima en el centro que favorezca el desarrollo de las distintas competencias básicas, apostando por un cambio cultural.
- Promover el trabajo en equipo no sólo entre el profesorado, sino también la coordinación con las familias.
- Organizar aprendizajes escolares con una proyección personal y social (habilidades comunicativas, relación social, aprender a aprender, toma de decisiones, etc.).
- Dotación de recursos materiales variados, funcionales y contextuales.
- Facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación que potencien el desarrollo de las competencias básicas.

competencias básicas.

- Articular los distintos documentos institucionales en torno a la atención a la diversidad, la calidad, la equidad y la racionalidad.
- Favorecer un liderazgo pedagógico del equipo directivo centrado en el los resultados de aprendizaje.

En definitiva, el desarrollo del nuevo currículo tiene una clara incidencia en la organización de los centros, de ahí que aspectos relacionados con tiempos, espacios, procesos, materiales, modelos de enseñanza, etc. deban ser revisados y "actualizados" conforme al modelo competencial.

b) En la práctica educativa.

Para empezar se modifican sustancialmente los métodos pedagógicos y se integra mejor el currículo formal, informal y no formal. Asimismo, el desarrollo de las competencias básicas supone un replanteamiento de la práctica educativa, lo cual supone, dependiendo de cada caso, mantener las prácticas que sean válidas, modificar algunas de las estrategias e incorporar aspectos que faciliten el desarrollo de dichas competencias.

En definitiva se trata de mejorar el currículo con la incorporación de las competencias básicas, para lo cual deben desarrollarse modelos de enseñanza que garanticen una práctica educativa de acuerdo al nuevo planteamiento curricular. Tal vez la cuestión no esté en optar por un determinado modelo, sino en combinar los distintos modelos, basados en la gestión del conocimiento, que permitan abordar las competencias básicas desde un enfoque integrador.

En los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, se determina no sólo el contenido de cada una de las competencias básicas, sino también la contribución de las distintas materias a la adquisición de dichas competencias, lo cual supone un buen referente para entre toda la comunidad educativa establecer las estrategias metodológicas, y los consiguientes modelos de enseñanza que se derivan y que van a determinar la práctica educativa. En cualquier caso, este proceso de cambio debe tener un objetivo claro: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual

4.4. *Conclusiones*

En estos momentos la gestión del conocimiento pasa por el desarrollo y asimilación de las competencias básicas, lo cual está teniendo una repercusión en nuestros centros escolares. Actualmente dichas competencias están explicitadas en los respectivos Reales Decretos de enseñanzas mínimas, y son valoradas a través de las evaluaciones de diagnóstico que se realizan anualmente a los alumnos que finalizan 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria [(1)] .

En cualquier caso, una de las finalidades de dichas evaluaciones debe ser la mejora, de lo contrario carecerían de sentido.

En definitiva, puede decirse que la incorporación de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria tiene unas claras consecuencias tanto en lo que se refiere a los diseños curriculares y su consiguiente práctica educativa, como a la organización de los centros educativos. Desde el punto de vista curricular se procede a mejorar la integración del currículo formal, informal y no formal, siendo necesario un compromiso entre el centro, la familia y el entorno. Lógicamente, este planteamiento supone que organizativamente sea necesario apostar por una mayor flexibilidad en cuanto a la utilización de los recursos humanos, materiales y funcionales, al tiempo que los centros deben abrirse al entorno. A este respecto, en la sociedad del conocimiento en la que vivimos tal vez fuese necesario potenciar los entornos virtuales de aprendizaje.

En cualquier caso, las evaluaciones de diagnóstico, así como la evaluación de las competencias que se desarrollan dentro del marco de la práctica educativa, deben ser un referente claro para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar, y en definitiva a contribuir a la mejora y calidad de los centros educativos, siendo actualmente el principal reto.

5. *EL CAPITAL RELACIONAL EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO*

Ramón Pérez Pérez
Universidad de Oviedo

Los sistemas de producción, pero también los de servicios hasta hace escaso tiempo venían funcionando bajo parámetros definidos con la

escaso tiempo venían funcionando bajo parámetros definidos con la propia creación de las organizaciones que han ido creándose desde el pasado siglo y el anterior y que aún perviven hoy.
La revisión sobre el modo en que las organizaciones han sido concebidas y desarrolladas, incluso como han sobrevivido en el tiempo, nos pone en evidencia un sencillo esquema de funcionamiento que podríamos resumir en el siguiente algoritmo $\Delta Ba = \Delta N x P - \Sigma Ci/n.Rh.rm.Gf]$. En donde:

N = unidades de producción,

P = Precio Venta al Público

Ci/n = Capital invertido prorrateado en número de años,

Rh = inversión en recursos humanos

rm = inversión en recursos materiales

Gf = Gastos de producción y explotación

Ba = Beneficio anual

Este esquema, aunque sencillo, ha sido útil y ha generado grandes beneficios a quienes lo han aplicado durante décadas en tanto que los sistemas bien fueran de servicios, bien productivos o financieros se han permitido poder ser expansivos, es decir pudieran crecer, al menos inicialmente, de modo indefinido, aunque después se haya podido demostrar que tal tipo de crecimiento no es posible y menos sostenerlo en el tiempo.
Así, la incapacidad de incrementar el número de unidades de producción, o el precio de venta al público ha hecho que se debiera actuar en las demás variables del sistema, minimizar la inversión en capital, en recursos humanos o materiales.
Así una vez alcanzado el equilibrio entre la demanda y el límite en la rebaja del coste de producción hizo que fuera necesario buscar otras alternativas, incluso en aquellas variables del sistema que no son visibles.
Se pasa así a la búsqueda de otros valores añadidos a la prestación del servicio o la fabricación del producto, introduciéndose en el ámbito de lo subjetivo o relacionado con las expectativas del cliente y la

calidad.
Si bien estos pueden incorporar componentes tanto objetivos (por ejemplo que el objeto tenga mayor duración o aporte alguna prestación más que el de la competencia) como subjetivos (la relación establecida con el cliente, en trato, satisfacción con el producto, estética de éste, beneficios colaterales, etc.)
Habremos de notar, y es muy importante comprender, que los sistemas de calidad, inicialmente no persiguen la mejora por una cuestión de ética, sino de mercado, pura competencia. Es tan sencillo como tratar de dar respuesta a cómo hacerse con una cuota del potencial del mercado que tienen otros o que si no tienen, los potenciales clientes se resisten a entrar en la transacción y hay que convencerles.
El desarrollismo de las décadas de la segunda mitad del siglo pasado y las crisis económico-energéticas han traído aparejados al mercado otros problemas que exigen otro tipo de respuestas, caso de la concentración de las grandes urbes, el desarrollo de la tecnología y el movimiento migratorio, así como la geopolítica.
Cuando los mercados se han saturado y no es posible colocar más productos es necesario desarrollar mecanismos agresivos que provoquen la desestabilización del sistema, incluidas prácticas ilegales, condenadas por los organismos internacionales pero que muchos estados toleran, caso del fenómeno "dumping" que se puede generar de muchas formas distintas, desde el trabajo de menores a las famosas "maquilas" o trabajo clandestino, subvenciones encubiertas, etc. Sin embargo, incluso este tipo de prácticas tienen sus límites, bien sean legales (prohibición o clausura cuando son detectadas) o bien por agotamiento del sistema (dificultades para conseguir la materia prima, los recursos humanos o la venta de los productos).
En consecuencia, poco a poco, durante los últimos lustros se ha ido evolucionando hacia una situación general y globalizada en la que sobrevivir en el mercado, crecer o expandirse en el mismo requiere entrar en un proceso de competitividad entre las empresas, generando una situación de rivalidad en la búsqueda de la preponderancia de una sobre otra, bien fuera en la búsqueda de nuevos productos o servicios

sobre otra, bien fuera en la búsqueda de nuevos productos o servicios o bien en la mejora, abaratamiento o imprescindibilidad de los ya existentes, para lo cual los elementos en juego ya no son los conocidos y visibles activos tangibles, generalmente bienes materiales, sino lo que se entiende por activos intangibles (Panera y Luengo, 2007).

Por razones bien evidentes, quienes más se han esforzado en desarrollar todas estas nuevas estrategias derivadas del nuevo orden que se imponía han sido los Estados Unidos de América y Japón, si bien no por las mismas causas, pero si por la misma finalidad, "no perder competitividad" o hacerse con los mercados "que es lo mismo". Quizás pudiéramos utilizar dos símbolos, entre otros muchos, para representar esta realidad, Coca Cola en un caso, y Sony, en otro.

Así pues nos movemos en otras coordenadas, descritas ya por Koyré en 1973 cuando hablaba del paso del mundo cerrado al mundo infinito, cuyas notas más características vendrían a ser identificadas como el paso de lo tangible a lo intangible, de la certeza a lo incierto, de lo lineal a lo discontinuo y de lo estable a lo inestable y que exigen a las organizaciones algo más que capital, tangible, y una determinada tecnología.

En este sentido, y en el marco de la competitividad desarrollada por las empresas japonesas y norteamericanas en el último cuarto de siglo pasado, Nonaka (1991) señala que en las condiciones actuales que deben afrontar las empresas, la fuente adecuada y duradera de ventaja competitiva es la del conocimiento. Las organizaciones que se desenvuelvan exitosamente en este entorno serán aquellas que acierten a generar de modo continuo nuevo conocimiento, así como una adecuada distribución por la organización e integrarlo en nuevas tecnologías y productos.

Como señalan Panera y Luengo (2007) alrededor de esta nueva situación se han ido generando una nueva jerga en las que aparecen términos como conocimiento tácito, conocimiento explícito, capital humano, capital estructural, capital cliente, capital relacional..., que dan expresión a algunos de los conceptos que ido conformando este nuevo corpus de saberes agrupados en el concepto más general de Capital intelectual.

debiendo preocuparse también de captar, crear, optimizar y gestionar el conocimiento, procurando maximizar el Capital Intelectual, que requerirá de nuevas estructuras, clusters, redes, etc.

5.1. *Qué es el Capital Relacional y cómo opera en las organizaciones*

Cuando uno revisa la literatura sobre los procesos que la ceración de una nueva empresa u organización conlleva y la probabilidad de éxito de la misma nos encontramos con opiniones contrapropuestas en base, precisamente, al punto de vista con el que parte el analista. Si como decía Schumpeter (1934) poner en marcha un negocio es algo complejo y Stinchcombe (1965) señalaba que una de las principales causas de fracaso de las nuevas organizaciones partía de la escasez de recursos con la que se iniciaban. Sin embargo, en la actualidad, en determinados ambientes se percibe un estado de opinión que pone el acento en el valor social y económico que pudieran aportar nuevas empresas en determinados contextos, sirviendo de un revulsivo que pueda generar prosperidad en una determinada región o territorio, entendiendo que aportan nuevos productos o servicios acordes con nuevas necesidades de los clientes.

En consecuencia se dispone de dos enfoques o miradas contrapuestas, mientras en una predomina la complejidad y la necesidad de recursos, en la otra se confía en la nueva organización como el elemento vital que supondrá el cambio y desarrollo del contexto geográfico en el que se ubique.

De las investigaciones y estudios realizados sobre el tema, podemos detraer que no es suficiente que la nueva empresa disponga de suficientes recursos o controle la tecnología de su sistema productivo, sino que debe aportar además un valor añadido, ligado a los activos intangibles (Lichtenstein y Brush, 2001), destacando que tales activos no solo son necesarios para las empresas ya consolidadas y con carteras más o menos estables de clientes o usuarios, sino que se hace imprescindible en la nuevas empresas si realmente quieren sobrevivir en un contexto en el que ya hay pocos márgenes para la expansión o la incorporación de nuevas empresas.

Siguiendo el esquema de análisis del que hacen uso la mayoría de los

Siguiendo el esquema de análisis del que hacen uso la mayoría de los autores, a la hora de valorar estos vienen intangibles podrían ser percibidos bajo tres dimensiones, la del capital humano, la del capital estructural y la del capital relacional.

Centrándonos, por tanto en el objeto de nuestro estudio, el capital relacional vendría a definirse como aquel que se establece en el sistema de relaciones de la organización, tanto si son internas como si lo son externas, considerando que éstas si se habrán de dar. Lo relevante de esta concepción no es tanto que la relaciones existan, que habrán de existir si hablamos de capital relacional, sino del contenido de tales relaciones (Bontis, 1998), es decir ¿qué conocimiento añadido tiene la empresa, precisamente, por el hecho de que tales relaciones existan? Desde este punto de vista es importante considerar que las organizaciones son abiertas, muy alejadas de los modelos cerrados de antaño.

En un análisis que Euroforum (1998) realiza precisamente del capital relacional y cómo éste pude ser identificado con la idea de ponerlo en valor, parte precisamente del análisis de cuatro dimensiones establecidas sobre sus opuestos y que son:

- Explícito/tácito, entendiendo que las organizaciones de dan fundamentalmente conocimientos explícitos, pero se ha revelado igualmente decisivos los tácitos, más difíciles de hacer circular o compartir.
- Interno/Externo, considerando que originariamente la organización es cerrada, pero sin embargo los intangibles son más operativos en la medida en que la consideración sea la de una organización abierta.
- Dinámico/estático, considerando que el dinamismo es la característica que define estos procesos y no sirve realizar acumulaciones de capital intelectual
- Presente/futuro, entendiendo que el presente es importante, pues define el pulso vital de la organización, pero se revela como imprescindible disponer de grados de predictibilidad del futuro de la organización.

A partir de esta consideración ha definido aquellos indicadores que vendrían a caracterizar la naturaleza de este Capital relacional:

PRESENTE	FUTURO
• Base de clientes • Lealtad de éstos • Intensidad de la relación con los clientes • Satisfacción de los clientes • Servicios y apoyo a los clientes • Cercanía al mercado • Notoriedad de las marcas • Credibilidad o nombre de la organización • Alianzas estratégicas • Interrelación con proveedores • Interrelación con otros Agentes.	• Posibilidad de recrear la base de Clientes • Mejorar los sistemas relacionales actuales • Proyectarse en otros mercados aún cuando dispongan de otros proveedores, pero que tienen otras relaciones
Elementos del Capital Relacional, Inspirado en el Modelo Intelec (Euroforum 1998, pág 47)	

En un estudio realizado por Hormiga Batista y Sánchez (2007) se ha demostrado que algunas de estas variables son determinantes para la implantación y consolidación de nuevas empresas en entornos, incluso de alta hostilidad), destacando los siguientes:

- Fidelización de clientes, procurando que la satisfacción de los primeros clientes les anime a traer otros
- Apoyo del entorno, familiares, amigos, conocidos, etc., son un bastión importante en la puesta en marcha de la nueva organización, y que suponen varios tipos de apoyo, emocional, mano de obra más económica e incluso colaboración económica, minimizando así las dificultades que pudiera entrañar no acceder a créditos bancarios.
- El mercado, donde se van a comercializar los productos o prestar los servicios es determinante, procurando así la cercanía a los cliente o usuarios, tanto por la visibilidad que suponga pero también pro las facilidades de acceso, la cercanía, la evitación de pérdidas de tiempo, etc.
- El marketing, darse a conocer y que los potenciales clientes tengan

más conocimientos sobre la organización, bien fuera en actos de presentación, ferias o eventos.

- La cercanía o carácter local de la organización resulta ser más positivo que el hecho de que la organización se presente como foránea.

Así pues diríamos que el Capital relacional de la organización es aquel que se deriva del sistema de relaciones que ha establecido la organización, si bien lo determinante de este capital no son tanto las relaciones como tales, sino el *conocimiento* implícito, o explícito, que tal sistema conlleva. En todo caso resulta difícil separar relaciones y conocimiento inherente o derivado de las mismas, habiéndose propuesto distintos modelos para la evaluación y medición de este tipo de Capital Relacional. En general, se dirá que hay una valoración que debe ser de tipo cualitativo y que pretende profundizar en la naturaleza de las relaciones, si bien lo cuantitativo también es determinante, no es lo mismo, por ejemplo, disponer de una cartera de clientes ßx que una cartera ßy pero esas carteras se pueden utilizar de modos muy distintos.

Utilizar la metáfora del "ser humano" visto como una unidad o sistema integrado de componentes físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural-espiritual capaces de regular las conductas moduladas por todos ellos. En las organizaciones, la conjunción de otras personas, pero también otros elementos, conforman un sistema que influirá en los resultados conductuales, tanto de los individuos como de la propia institución. Los individuos se influyen unos a otros y los comportamientos individuales conllevan la influencia en algún grado de la influencia de los demás y las circunstancias contextuales en las que se sitúan.

Hay coincidencia en el reconocimiento de las dificultades que conlleva convertir el conocimiento táctico en explícito y mucho más en poder transmitir éste a los demás miembros de la organización. Pero las dificultades y posibilidades de operar de forma explícita con este tipo de conocimiento e incluso promover la forma de compartirlo y su aprendizaje ya fue puesto en evidencia por Krogh, G. V.; Ichijo, K;

Nonaka, I. (2000). Así, con relación a las dificultades se puede hablar de las distintas barreras que surgen al tratar de incorporar estos nuevos conocimientos y que podríamos resumir en los siguientes términos:

- Barreras asociadas al individuo, cuando:

  * Los directivos son excesivamente optimistas al poner en marcha nuevos programas o procesos de innovación.

  * Se parte del principio de que las organizaciones, por naturaleza, son proactivas y resultará fácil crear conocimiento nuevo.

  * Una de las primera barreas a superar es la obligación de justificar el conocimiento ante los colegas, siempre difícil.

  * La confrontación intelectual necesaria, en estos casos, es un desafío que no todas las personas están dispuestos a asumir.

- Barreras ligadas a la organización:

  * El lenguaje para la comunicación suele resultar una de las primeras grandes barreras en la organización. Utilizar un lenguaje que esté en consonancia con la cultura organizacional es un paso necesario y positivo.

  * La historia (historias) que son parte de la memoria de la organización suelen ser barreras difíciles de superar, frecuentemente definen actitudes de rechazo hacia ideas diferentes o contradictorias. Más aún si esas historias refieren a experiencias negativas o poco gratas en la implementación de un cambio o una nueva tecnología.

  * Los nuevos procedimientos y sus mecanismos de implementación o desarrollo pueden suponer barreras si las personas responsables de ese conocimiento perciben que innovar es costoso en tiempo, reputación, apoyo, etc.

  * Otra barrera que suele resultar muy compleja es la de los paradigmas de la organización. Éstos se conforman en base a estrategias, misión, visión, y valores, por tanto definen los objetos de discusión de los empleados discuten en las reuniones, el lenguaje utilizado y las rutinas que se adoptan. Los paradigmas

determinan de algún modo el tipo de datos o de información que los miembros de la organización buscan y utilizan.

Con relación a las posibilidades y utilidad (Collison y Parcell, 2001) las sitúan en la creación de *Comunidades de práctica y Redes de capacitación* como mecanismos más adecuados para compartir o poner en común los conocimientos tanto internos como externos, así como prácticas exitosas.

La proximidad, no necesariamente física, parece un factor esencial pues los mecanismos que retroalimentan los estados emocionales de los sujetos se ven reforzados, incrementando la autoestima pero también como estímulo profesional o laboral. Hay una coincidencia generalizada a la hora de valorar la "utilidad de la exteriorización del conocimiento" cuando se utilizan palabras prácticas y se incide en los problemas e ideas comunes, procurando así una exteriorización de aquello que antes solo estaba en el interior de cada individuo.

5.2. *Cómo podemos utilizar el Capital Relacional en las instituciones educativas*

Efectivamente, hablar de instituciones educativas tiene serias dificultades por la diversidad de éstas, 'pues no serán lo mismo instituciones de educación infantil o primaria que instituciones de educación secundaria y formación profesional o Universitaria. No obstante, es importante comprender que el Capital relacional se puede dar tanto en unas como en otras, si bien en algunos casos éste tiene más que ver con los procesos y procedimientos, caso de las instituciones de educación infantil y primaria, y más con los resultados, pero también con procesos y procedimientos en la educación media y profesional. Las Universidades, a nuestro juicio constituirían un capítulo y aparte, toda vez que a los aspectos comunes con las demás de la docencia se le añadiría la investigación, ésta uno de los aspectos nucleares de la identidad universitaria, haciéndose así todo más complejo, debido al tamaño, la diversidad de recursos y actividades, la naturaleza de éstas, etc.

Es verdad que tradicionalmente, las Universidades al igual que otras instituciones dedicadas a la investigación tienen más desarrollado el

sistema relacional externo, quizás no tanto el interno, pues no solo se generan vínculos interinstitucionales, equipos de investigación, foros y espacios de comunicación, congresos por ejemplo, pero también publicaciones y otros formatos de interacción y comunicación. Sin embargo no dejamos de valorar parcialmente este tipo de prácticas que no corresponden en esencia con la naturaleza del capital Relacional salvo en situaciones relativamente concretas.

Hasta la fecha, son escasos los sistemas de relación que portan conocimiento excelente para el desarrollo de las prácticas, tecnologías, tanto docentes como organizativas, y en el caso de la investigación podrían ser considerados parcialmente, entendiendo que solo se comparten productos pero muy escasamente procedimientos, prácticas, resolución de problemas y generación de conocimiento con valor añadido. Sin embargo esto no ha desanimado a numerosas universidades para promover estrategias orientadas a desarrollar modelos de Gestión del Conocimiento, incluyendo la dimensión del Capital relacional.

Siguiendo los postulados de (Collison y Parcell, 2001) podemos señalar que la gestión del capital relacional en las organizaciones se pueden desarrollar un modelo (fig.1) de transferencia de conocimiento, ensayado con éxito tanto en el ámbito de organizaciones privadas como del Sector Público, desde organismos internacionales y de gran tamaño, como Naciones Unidas, hasta Centros de Educación, de tamaño pequeño y con menor capacidad de impacto en su entorno, incluidas escuelas de primaria.

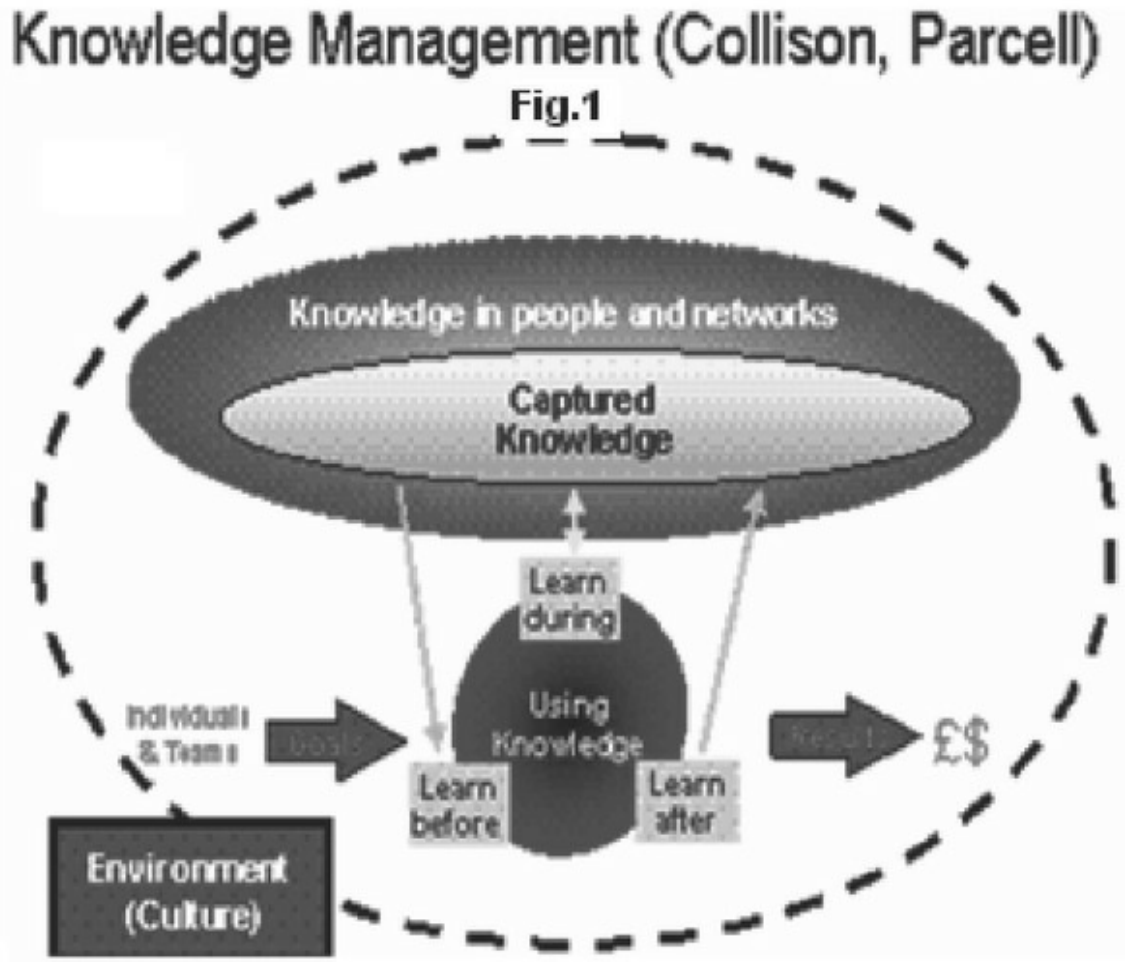


Figura 1. Modelo de transferencia del conocimiento según Collison y Parcell (2001)

Poner en marcha sistemas de esta naturaleza, tiene su justificación y debe situarse en el marco de las estrategias de la institución, pero también que ser consciente de que requiere una metodología para su desarrollo y no está exenta de dificultades que deberán superarse o al menos minimizarlas. Destacamos, en todo caso, algunos de tales bondades y dificultades:

- Qué bondades o puntos fuertes tiene la aplicación del modelo:

  * Optimizar el esfuerzo y los tiempos, dar más por menos, mejor calidad por el mismo esfuerzo

  * Evitar errores y maximizar aciertos

  * Disponer de acceso a repertorios de buenas prácticas (al menos mejores)

* Desarrollar sistemas eficaces para implantar y ejecutar innovaciones

* Promover una cultura de prácticas y conocimientos compartidos

* Haber sido ensayado con éxito en organizaciones grandes y pequeñas

- Para qué sirve la Gestión del Capital relacional:

* Evitar la reiteración de producción de conocimientos ya disponibles

* Es un mecanismo de aceleración en los procesos de adaptación, cualquiera que fuera la causa de ésta (implantación, reestructuración, fusión, nuevas adquisiciones, etc.)

* Extender el uso de buenas prácticas (identificándolas, difundiéndolas, compartiéndolas)

* Superar las barreras culturales

* Desarrollar una cultura de la calidad, implementada con una mejora continua.

* Establecer mecanismos para compartir el conocimiento, distribuyendo e implicando el liderazgo

* Promover y desarrollar redes de conocimiento y comunidades de prácticas.

- Referentes metodológicos para su puesta en marcha y éxito:

* Es necesario disponer de metas establecidas y compartidas, tanto por las personas como por los equipos

* Definir círculos de conocimiento, revisando los desarrollos realizados y valorando los pluses de conocimiento implementado, identificándolos y atribuyéndoles.

* Establecimiento de redes sólidas que compartan el conocimiento poniéndolo al alcance de todos.

* Trabajar en la cultura, pues se ha revelado como uno de los elementos más críticos del sistema.

- Lo que el modelo no da o en lo que es más deficiente:

* No permite soslayar los aspectos de la cultura institucional,

mucho menos la cultura subyacente.

* Los resultados o ventajas son más visibles en las grandes corporaciones, por lo que es necesario ser mesurados en las exigencias en las organizaciones más pequeñas.

* Es fácilmente manipulable por el marketing para la venta de tecnología, ofreciendo ventajas irreales o que de ser reales exigen condiciones no predefinidas.

De las investigaciones que hemos revisado sobre la valoración y medida del Capital relacional en nuestras universidades, nos encontramos que es un espacio aún muy poco explorado, menos aún explotado. Buena prueba de ello es que incluso en investigaciones ad hoc sobre Gestión de Conocimiento en las Universidades y otras instituciones que tienen por objeto la investigación (Bueno y otros, 2003), no han traspasado la barrera de la actividad investigadora, quedando fuera elementos clave de estas instituciones como es su tarea docente, la actividad innovadora o de asesoramiento, tomando como referente principal la investigación, principalmente la difundida. Pero tampoco estas investigaciones han definido indicadores específicos para el capital relacional, quedándose más en el ámbito del Capital Estructural y puntualmente aspectos del Capital Relacional en tareas de acceder a Proyectos de Investigación, elaborar un artículo o difundirlo en un Congreso o Revista (Bueno y otros, 2003:51), muy lejos del interés institucional global, por más que atienda preocupaciones individuales de los investigadores.

5.3. *Conclusiones*

El Capital Relacional, resulta ser un componente imprescindible en la Gestión del Conocimiento institucional, sin embargo es más una promesa que una realidad por más que en el ámbito empresarial se haya aplicado con éxito.

Las investigaciones habidas sobre el mismo en las universidades o de los mecanismos puestos por éstas para gestionar este tipo de Conocimiento resulta ser aún una muestra muy pobre, revelando las dificultades que ello conlleva, quizás porque la cultura institucional es una gran losa difícil de modelar. Por otra parte hay dificultades para

desarrollar un modelo de evaluación de este tipo de conocimiento, toda vez que no se han elaborado indicadores determinantes para su aprehensión.

Sin embargo, en miradas superficiales, incluso revisando los ranking de las distintas universidades, si aparecen elementos subyacentes que pudieran ser atribuibles a cómo gestionan este tipo de Capital relacional, que sin ser medido directamente por los indicadores utilizados, lo hace de forma indirecta por el valor añadido que generan otros inputs/outputs de la organización.

Consideramos que entre las preocupaciones de gestores y personal de las universidades debiera estar este de la gestión del Conocimiento, muy especialmente el relacional.

6. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Alavi, M.; Leidener, D. (1999). «Knowledge management systems: issues, challenges and benefits». *Communications of the Association for Information Systems* [enlínea]. Vol.1. Atlanta: Association for Information Systems <http://cais.isworld.org/ articles/1-7/article.htm> [Consulta: 17 de Septiembre de 2009].

Álvarez, M.; Fernández y Herrero, E. (2002). *La Dirección Escolar ante los retos del Siglo XXI*. Madrid, Síntesis.

Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares: Análisis y propuestas.* Editorial: HORSORI.

Aramburu Goya, N. (2000). *Un Estudio del Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio: Implicaciones Estratégicas y Organizativas*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto. San Sebastián.

Arbonies, A.L. (2001) *Como evitar la miopía en la gestión del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.

Arboníes, A.L. (2006). El conocimiento no se puede gestionar. Disponible en: http://dois.mimas.ac.uk/DoIS/data/Articles/juljuljiky:2000:v:4:p:3639 Acceso: 11 de enero del 2006.

Arias Gago, A. R. Cantón Mayo, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos.* Barcelona: Davinci.

Bass, B. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE Deusto, Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de

Centros Educativos.
Belly, P. (2004) *El Shock del Management. La revolución del conocimiento.* México: McGraw Hill.
Blanco, N. Y Alvarado, M. (2005) Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11, 3, 537-544.
Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden.* Madrid: La Muralla.
Bontis, NICK. (1998). "Intellectual Capital: An exploratory study that develops measures and models", *Management Decision*, 36, 2, 63-76
Briceño, G.M. (2003) *Universidad, sector productivo y sustentabilidad*. Caracas: UCV.
Buck, J.I. (2000) *Gestión del conocimiento*. Madrid: AENOR.
Bueno, E. (1998). "El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual", *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LIII, nº 164, agosto, pp. 205-229.
Bueno, E. (1999), *Gestión del Conocimiento, aprendizaje y capital intelectual.* Club Intelect, *Boletín de Información:*, Madrid.
Bueno, E. (2002). "Enfoques principales y tendencias en Dirección del Conocimiento" (Knowledge Management). Capítulo del libro: *Gestión del Conocimiento: desarrollos teóricos y aplicaciones*. Ediciones la Coria, Cáceres.
Bueno, E. et al. (2003). *Gestión del Conocimiento en Universidades y Organismos Públicos de Investigación.* Comunidad de Madrid.
Canals, A, (2003) *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
Canals, A. (2005) Gestionar el conocimiento en la Universidad. www.infomia.com. (consulta 18-08-08)
Cañibano, L., M. Garcia-Ayuso Y M.P. Sanchez (2000) La valoración de los intangibles: Estudios de innovación vs información contable-financiera. *Análisis Financiero*, nº 80, 1er cuatrimestre, pp. 6-21.
Cantón Mayo, I. (2004). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento.* Granada: Grupo Editorial Universitario. Colección Didáctica.
Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de mejora en centros educativos*. Málaga: Aljibe.

Carballo, R. (2006) *Innovación y gestión del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
Charue-Duboc F. (2001:34), "Apprentissage et innovation, une perspective pour penser l'organisation des métiers de conception", in dumez h. (ed), management de l'innovation et management de la connaissance, éditions l'harmattan.
Collison, C. and Parcell G. (2001) *Learning to Fly: Practical Lessons from One of the World's Leading Knowledge Companies*. Milford, CT: Capstone Publishing,
Davenport, T. H., Eccles, R. G. y Prusak, L. "Information politics". En: D. A. KLEIN (ed.). *The strategic management of intellectual capital*. Boston, EUA: Butterworth-Heinemann, 1998, pp. 101-120.
Davenport, T.; Prusak, L. (2001). *Conocimiento en Acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education.
Drucker, P. (2003). «Llega una nueva organización a la empresa». *Gestión del conocimiento*. Harvard Business Review. Bilbao: Ediciones Deusto.
Escalera, G., Pascual, M. y Sundardas, A. (2005) *Los nuevos pilares de la gestión del conocimiento*. Madrid: Universitas.
Escamilla González, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
EUROFORUM ESCORIAL (1998): "Medición del capital intelectual. Modelo Intelect", I.U. Euroforum Escorial, Madrid.
Gallego, D.; Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearson Educación.
Gazïel, H. Warnet, M. Cantón Mayo, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI:propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
Hormiga Pérez, H, Batista Canino, M y Sánchez Medina, A. (2007) "La influencia del capital relacional en el éxito de las empresas de nueva creación" en Juan Carlos Ayala *Calvo* (coord.). *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. Universidad de la Rioja.

http://peremarques.pangea.org/pdigital/all/simo2005.htm

http://www.gestiondelconocimiento.com/conceptos_gestion_del_cono

Jericó, P. (2001): *Gestión del Talento*, Madrid: Prentice Hall
Koyré, A. (1973). *Del mundo cerrado al mundo infinito*. México Siglo XXI
Krogh, G. V.; Ichijo, and K; Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation* Oxford University Press.
Leithwood, K. (2004). *El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales.* ICE Deusto, Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, 233-245.
Lichtenstein, B.M.B. yand C.G. Brush. 2001. How do resource bundles develop and change in new ventures? A dynamic model and longitudinal exploration. Entrepreneurship Theory and Practice 25(3):37-58.
Martin, F.E. (2001) *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: McGraw Hill.
Martínez, M.M. (1999) *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
Medina, A. Y Castillo, S. (2003) *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
Nonaka, I. (1991) "The knowledge creating company." *Harvard Business Review*, 69, (Nov-Dec), 96-104.
Nonaka, i. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press.
Nonaka, I. e Ichijo, K. (1997). "Creating Knowledge in the Process Organization". En: Shrivastava, P., Huff, A.S. y Dutton, J.E. (eds.), *Advances in Strategic Management*, vol.14, p.45-52. JAI Press, Inc..
Nonaka, I., Reinmoeller, P. y Senoo, D. (1998). "The "Art" of Knowledge: Systems to Capitalize on Market Knowledge", European Management Journal, vol.16, nº6 (versión en castellano: *"El "Art" del Conocimiento: Sistemas para Rentabilizar el Conocimiento Del Mercado*", Harvard-Deusto Business Review, nº 92, p.6-21, 1999).
Panera Mendieta F. y Luengo Valderrey M.J. (2007). "El cluster de conocimiento / ezagutzaren clusterra como facilitador de la transmisión del conocimiento e impulsor del capital relacional" en *El*

comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos: XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de AEDEM, Vol. 2, 2007 (Comunicaciones), pag. 7
Pardo, M.A. Y Ruiz, D.M. (2002) *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
Prieto, I.M. (2005) *Gestión del conocimiento para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje en las organizaciones*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
Quintana, C. (2003) *Gestión del conocimiento y calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
Ramírez Reyes H (2005). Capital intelectual, base de la capacidad competitiva de la organización. Disponible en:

http://www.bccr.fi.cr/ci/infoenlace/abril2000/revistas/Capital.htm
Acceso: 12 de enero del 2008.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 5 de enero de 2007).
Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE 8 de diciembre de 2006).
Rucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
Salking, N. (1998) *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
Schumpeter, J. (1934). *Theory of economic development and inquiry into profits, capital interest and business cycle.* Redovers Opie. Harvard University, Cambridge.
Stewart T. (1994). El oro del siglo XXI. Disponible en:

http://www.microsoft.com/spain/enterprise/suscripciones/perspectiva
Acceso: 17 de diciembre del 2006.

Stewart T. (1998). *La nueva riqueza de las organizaciones: El capital intelectual*. Buenos Aires: Granica.
Stinchcombe, A. L. (1965). Social Structure and Organizations. In: J. G. March (Ed.), *Handbook of Organizations* (pp. 142-193). Chicago, IL:

Rand McNally & Company.
Sullivan, P. H. (2001). *Técnicas para rentabilizar el capital intelectual.* Barcelona: Paidós.
Tedesco, J. C. (2000). "La sociedad del conocimiento" *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 288, de Febrero, pp. 82-86.
Tissen, R.; Andriessen, D. Y Lekanne Deprez, F. (2000). *El Valor del Conocimiento para aumentar el rendimiento en las empresas.* Prentice Hall: Madrid.
Valdizán García, Mª. I. Y Mata Melo, J. (2008). "A theoretical approach to the digital portfolio: a strategic method of knowledge management in the university". "Chapter 2. En, *E-Portfolio in education. Practices and reflections*. Edited by. Alburquerque Costa, F. y Laranjeiro, Mª A. Associacáo de profesores de Cintra/2008. http://www.slideshare.net/joaojosefonseca/e-portfolioin-education-joao-jose-saraiva-da-fonseca-presentation
Valhondo, D. (2005): *Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad.* Madrid: Díaz de Santos.
Vivas, M. (2005) *La educación emocional en la formación inicial de los docentes en Venezuela*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
VV.AA. (2000) *Harvard Business Review, gestión del conocimiento*. Bilbao: Deusto.
VV.AA. (2002) *Sistemas de gestión del conocimiento: teoría y práctica*. Madrid: Thomson Paraninfo.
Zabala, A. y Arnau Belmonte, L. (2007). *11 Ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

---

(1) Los resultados de la Evaluación General de Diagnóstico 2009 (con alumnos de 4º de Educación Primaria) presentados recientemente, demuestran que la mayor parte de los alumnos se encuentran en los niveles intermedios de adquisición de las competencias lingüística, matemática, científica y social, al tiempo que se incide en la necesidad de mejorar dichos niveles en lo sucesivo, de todo lo cual los centros deben tomar nota.

Ver Texto

La creación y gestión del conocimiento en las instituciones de formación

Coordinador: Joaquín Gairín Sallán

PRESENTACIÓN

Bajo el nombre de Creación Gestión del Conocimiento (CGC) se agrupan un conjunto de saberes que analizan los procesos de producción del conocimiento colectivo. El énfasis, en este caso, es como captar, retener y utilizar el capital intelectual del profesorado para que sirva al desarrollo y mejora de la organización.

La CGC se presenta como un estadio posterior que trata de que la reflexión del profesorado no quede en la perspectiva individual sino que pase a formar parte de la cultura colectiva a través de un proceso de ordenar, clasificar, contextualizar y cualificar el conocimiento.

La presente propuesta analiza, al respecto, temas clave de la CGC revisando algunas experiencias y analizando las condiciones, modelos, dinámicas y estrategias que lo pueden hacer más real y efectivo en los centros educativos. Las diferentes aportaciones sintetizan aspectos de los estudios que desde el grupo consolidado de investigación EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional: http://edo.uab.es) se han realizado en el marco de los proyectos *"Delimitación y experimentación de un modelo de gestión del conocimiento en red"* (SEC2003-08366) y "Actores y procesos en la gestión del conocimiento a través de la Red" (SEJ2007-67093/EDUC), dirigidos por Joaquín Gairín y en los que han intervenido, además de los participantes en el presente simposio, sea como investigadores o colaboradores: Carlos Marcelo, Ramón Moles, Jordi López, Paulino Carnicero, María del Mar Durán, José Luis Muñoz, Marta Fuentes, Dolors Bosch y Monserrat Casas.

1. *CREAR Y GESTIONAR EL CONOCIMIENTO COLECTIVO EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN: UN RETO A SUPERAR*

Joaquín Gairín Sallán

Universidad Autónoma de Barcelona

La creación y gestión del conocimiento colectivo supone un paso más

de los procesos de gestión de los datos, de la información y de la comunicación, tratando de pasar del conocimiento tácito personal al conocimiento explícito colectivo. Su presencia efectiva en los centros educativos puede realizarse a partir de las estructuras existentes o habituales de coordinación del profesorado, si bien exige la utilización de procedimientos y estrategias distintas a las habituales. Al respecto, se revisan los cambios en las estructuras y procesos organizativos que pueden hacer real y útil la CGC, a la vez que se aportan algunos elementos a considerar en su potenciación y desarrollo.

1.1. *La creación y gestión del conocimiento colectivo*

Resulta habitual que cuando empezamos a introducirnos en el mundo de la Gestión del Conocimiento (GC) lo confundamos con la gestión de la información o la gestión documental, sin embargo, las diferencias son evidentes y quedan reflejadas en la gráfica 1.

Podríamos definir los datos, conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos, como la materia prima para la creación de conocimiento. La información, por su parte, son datos organizados, clasificados y dotados de significado por el emisor de acuerdo a su escala de valores. Podemos también hablar de comunicación como un proceso de intercambios de información entre personas condicionado por factores diversos que dependen tanto del emisor (qué quiere trasmitir y transmite) como del medio (liberado, con interferencias...), del receptor (¿qué prioriza?) o del mensaje (tipo de códigos que utiliza).

El *conocimiento* es lo que sustenta los datos y los procesos información y de comunicación. Podemos decir que está formado por creencias, valores, conceptos, expectativas, experiencias, sentimientos y formas de hacer, constituyendo el bagaje personal, lo que muchos denominan el capital intelectual, conformado a través de los años y aprendizajes realizados.

Gráfica 1. De los datos al conocimiento (Rodríguez, 2005 a.,b)

Davenport y Prusak (2001:4-5) nos muestran algunos procesos a través de los que transformamos los datos en información:

- La *contextualización*: conocemos el propósito por el que se han recogido los datos.
- La *categorización*: sabemos cuáles son las unidades de análisis de los datos.
- La *matematización*: conocemos el posible análisis matemático o estadístico al que han sido sometidos los datos.
- La *corrección*: sabemos si se han eliminado errores de los datos.
- La *agrupación*: los datos pueden haber sido resumidos de algún modo.

Estos mismos autores identifican (pp. 6-7) también los procesos a través de los que se produce la transformación de la información en conocimiento:

- *Comparación*: contrastar informaciones pertenecientes a diferentes realidades genera nuevos conocimientos. *¿En qué difiere la información de esta situación comparada con la de otras situaciones conocidas?*
- *Reflexión causa-efecto*: reflexionar sobre la manera en que afecta la información disponible en nuestras acciones. *¿Qué implicaciones proporciona la información para la toma de decisiones y las acciones?*
- *Conexión*: interrelacionar conocimientos e informaciones genera nuevos conocimientos. *¿Cómo se relaciona esta porción del conocimiento con otras?*

●*Conversación*: el intercambio de información y conocimientos con otras personas también genera nuevos conocimientos. *¿Qué piensan otras personas acerca de esta información?*

El conocimiento existente puede ser de diferente naturaleza. Nonaka y Takeuchi (1995) identifican, al respecto, cuatro los tipos:

- Explícito, formal y sistemático, fácilmente comunicado y compartido; por ejemplo, un manual, una fórmula científica,..
- Tácito, personal, no fácilmente expresable; por ejemplo, el conocimiento profesional que se deriva de la experiencia. Se compone de:
  - En parte, conocimientos técnicos, como capacidades y conocimientos técnicos informales y difíciles de concretar; es el *know-how*. Un albañil con experiencia sabe hacer cosas, pero no siempre es consciente de los conocimientos científicos de lo que hace.
  - En parte, conocimientos culturales, algunos hablan de componente cognitivo, en referencia al conjunto de modelos mentales, creencias y perspectivas, profundamente interiorizados en la persona, que las considera hechos ciertos, pero que no puede expresar fácilmente.

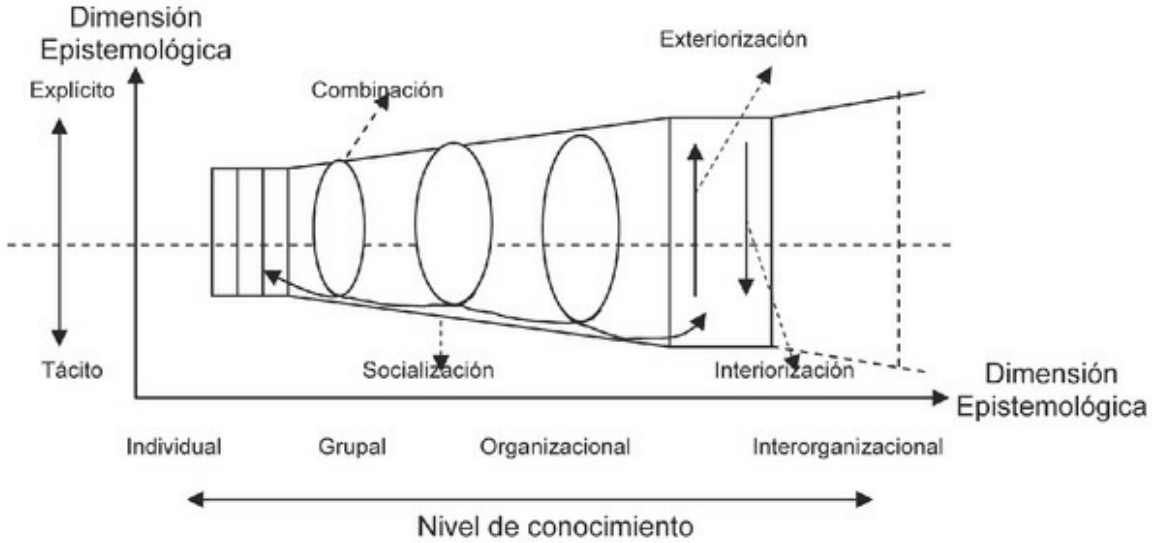
La combinación de ambas perspectivas da lugar a cuatro formas básicas en que se puede crear conocimiento en una organización:

- De tácito a tácito, o sea transmisión de uno a otro sin explicaciones; por ejemplo, aprender de la práctica, mediante la imitación, la observación,..
- De explícito a explícito, combinando varios conocimientos explícitos para formar nuevas relaciones. Es la combinación, y se da cuando de varios documentos externos hacemos uno propio y de interés.

Estos dos procesos no producen mejora real para la organización; se produce cuando se combinan:

- De tácito a explícito, que se da cuando una persona concreta su filosofía o las bases de su práctica y es capaz de transmitirlo a los demás o a la sociedad. Es lo que denominamos expresión y suele emplear metáforas, hipótesis, imágenes o modelos que permiten generar nuevas ideas mediante la interacción. Por ejemplo, cuando un docente es capaz de expresar lo que sabe y lo comparte con sus estudiantes.
- De explícito a tácito, cuando un conocimiento existente lo asimilan (interiorización) personas diferentes de las que lo crearon. Siguiendo el ejemplo anterior, se dará cuando el alumno integre lo conocido, lo haga suyo y busque nuevas formas de aplicarlo.

La *gestión del conocimiento colectivo* se refiere al conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y a ser posible utilizable por las personas y las organizaciones. Sería, en el esquema de Nonaka y Takeuchi (gráfica 2) la movilización y conversión del conocimiento tácito (dimensión epistemológica) y la creación de conocimiento organizacional frente al conocimiento individual (dimensión ontológica).



Gráfica 2. Espiral de creación de conocimiento organizacional

Esta interacción entre los diferentes tipos y niveles de conocimiento es llevada a cabo por las personas, que constituyen un factor fundamental en este modelo. La "espiral de conocimiento" se pone en

marchar mediante sesiones de diálogo grupal, donde los individuos, mediante metáforas y analogías, revelan y comparten con el resto del grupo su conocimiento tácito. La organización debe favorecer las condiciones necesarias para que se produzca esta "espiral de conocimiento" a nivel grupal.

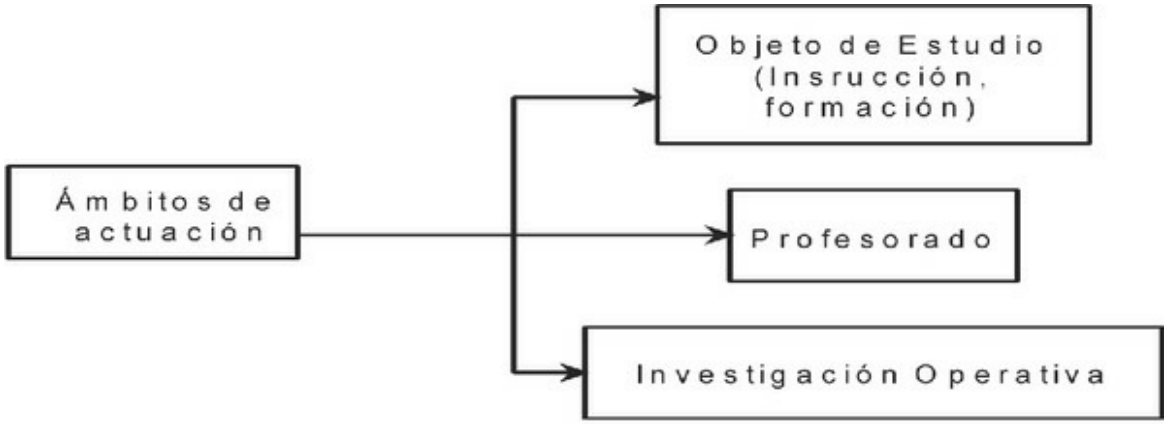
1.2. *Estructuras para la creación de conocimiento colectivo*

El desarrollo y mejora de las organizaciones exige de estructuras que lo promuevan. Al respecto, se identifica reiteradamente a las estructuras 'staff' o de apoyo con las encargadas de impulsar y promover el cambio. Mientras las estructuras verticales están centradas en el control y las horizontales en la ejecución de las tareas propias de la organización, las estructuras de apoyo tienen como misión reflexionar sobre los procesos y aportar elementos para la mejora permanente del resto de las estructuras.

Los departamentos y los equipos educativos son los órganos de apoyo a lo pedagógico más característicos y habituales en los centros educativos. Los primeros, centrados en la organización de la propuesta curricular, permiten la coordinación vertical de las actuaciones del profesorado mientras que los segundos garantizan la unidad de acción y la adecuación de las intervenciones pedagógicas a las posibilidades de los alumnos.

Bien podríamos decir que las posibilidades de innovación en los centros dependen de la existencia y buen funcionamiento de estas estructuras o de otras vinculadas (equipos de ciclos, grupos de trabajo puntuales,...). De hecho, los centros que permiten y promueven el trabajo colaborativo del profesorado, proporcionando espacios y tiempos para reunirse, son los que más se vinculan a mejores procesos y resultados educativos.

De todas formas, su efectividad depende de que estas estructuras realicen las actuaciones que les corresponden. La posibilidad de conseguirlo queda así supeditada a actividades que consideren los ámbitos de actuación recogidos en la gráfica 3 (Gairín, 1993, 2002):



Gráfica 3: Ámbitos de actuación de los departamentos como órganos staff

La atención a su *objeto de atención* (proceso de enseñanza-aprendizaje o formación) se hace necesaria para mejorar la coherencia interna de las actuaciones, e incluye, en el caso de los departamentos, delimitar objetivos por niveles, secuenciar contenidos, consensuar metodologías, selección material, establecer criterios para la evaluación, etc. Nadie negará, al respecto, que una buena propuesta curricular tiene más probabilidades de generar cambios efectivos. De todas formas, la mejora no será posible si el profesorado que tiene que aplicar el programa no domina las herramientas a utilizar.

Surge así la formación permanente como el segundo ámbito de actuación. Fomentar el intercambio de experiencias entre el profesorado, promover su participación en reuniones pedagógicas o científicas para debatir sus sistemas de trabajo, realizar seminarios de formación internos y externos, promover la utilización de la biblioteca del profesorado, etc. han de contribuir, sin duda, a su perfeccionamiento.

Finalmente, la falta de respuestas a todos los problemas que la formación plantea, exige la realización de pequeños estudios, análisis de estadísticas, contrastacion de informaciones e indagaciones varias que podrían agruparse bajo el parámetro de la *investigación aplicada* o de la *investigación operativa.*

La actuación de los equipos de profesores que comentamos se ha centrado habitualmente en el análisis del programa, obviando los otros dos campos de actuación. A menudo, se enfrascan en debates semánticos y repetitivos, que generan una sensación de pérdida de

tiempo o de inutilidad de las estructuras que comentamos. El problema es este caso es que sólo se aborda un ámbito de los señalados y se obvia la importancia de relacionarlos y vincularlos: partir del conocimiento de los problemas y dificultades de la práctica (investigación operativa), analizando lo que sabemos o saben otros (formación) sobre las alternativas existentes, para tomar decisiones fundamentadas sobre los cambios que proponemos introducir (programa), que, posteriormente, deberán evaluarse en sus efectos (investigación operativa), tratando de aprender y poner en funcionamiento nuevas alternativas, en un proceso cíclico de mejora permanente.

1.3. *Proceso para la creación de conocimiento colectivo*

La existencia de equipos de profesores con espacios y tiempos propios y una actividad de reflexión y análisis que combine la identificación de los problemas de la práctica profesional, la formación y los cambios en los programas formativos son factores que pueden garantizar ciertos niveles de éxito en la promoción de la mejora educativa.

Sin embargo, tan importante como las estructuras y su orientación, es el sistema de trabajo que adoptan. Al respecto, nos parece importante que utilicen herramientas que les permitan actuar de una manera operativa que facilite la participación, la integración de personas y la efectividad en los resultados. La metodología en base a preguntas utilizada en la experiencia Accelera (http://edo.uab.cat/accelera/) nos permite obtener esas ganancias.

La temática de trabajo seleccionada consensuadamente se aborda a través de un proceso que delimita progresivamente aspectos conceptuales y ejemplificaciones, tratando de buscar la univocidad de significados entre los participantes. Posteriormente, se abordan aspectos aplicativos como puedan ser el diagnóstico de situaciones, la concreción de auditorías, el análisis de evidencias, etc. con la finalidad de detectar referentes que sirvan para identificar y valorar situaciones como las que se estudian: Finalmente, la aplicación de las herramientas creadas permite detectar situaciones organizativas reales y abre la posibilidad de debatir alternativas contextualizadas de actuación.

A modo de ejemplo, el siguiente cuadro 1 recoge la secuencia planteada en el estudio de la motivación del profesorado por parte de un grupo de directivos y a través de la Red. La primera cuestión (¿Qué entendemos *por motivación*?) nos acerca a los implícitos que tienen los directivos y caracteriza lo que incluye el concepto analizado. El foro es el instrumento que facilita la interacción entre los participantes.

PREGUNTAS DE REFERENCIA	OBJETO DE ANÁLISIS	HERRAMIENTAS	TEMPORIZACIÓN
¿Qué entendemos por motivación del profesorado'?	Concepto y características	FORO	Toma de contacto 10-17 de octubre 24 DE OCTUBRE AL 7 DE NOVIEMBRE
¿Cómo identificar un profesor motivado o desmotivado?	Ejemplificaciones	FORO / CHAT	8-22 DE NOVIEMBRE
¿Cómo diagnosticar el grado de motivación del profesorado?	Los instrumentos de diagnóstico	WIKI / FORO	23 DE NOVIEMBRE al 20 DE DICIEMBRE
¿Cómo tratarlo?	Las pautas de intervención	WIKI / CHAT	10 DE ENERO AL 24 DE ENERO
¿Cómo verificar su efectividad?	El análisis del impacto	WIKI / FORO / CHAT	25 DE ENERO AL 28 DE FEBRERO

Cuadro 1: Secuencia para el estudio de la motivación del profesorado

De la misma manera, la segunda pregunta (*¿Cómo identificar un profesor motivado o desmotivado?*) desencadena un conjunto de aportaciones que permiten identificar claramente signos de motivación y desmotivación. Las herramientas en este caso son el foro, que facilita la presentación de propuestas y comentarios, y el chat, que posibilita la interacción simultánea sobre determinados aspectos de las aportaciones.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son resumidas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de quince días, el gestor de conocimiento (moderador en algunos casos) hace dos resúmenes (uno por semana) y da dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de

una manera clara o discutible, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta *"wiki"*, que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados y se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para tratar el tema analizado desde la dirección. El proceso también permite que los participantes realicen evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

El resultado es que un grupo de directivos, que no se conocen ni se han visto, son capaces en tres o cuatro meses, conectándose a la plataforma quince minutos cada semana, de generar un producto completo sobre como conocer, diagnosticar y actuar respecto a temas (el 'Bullying', la motivación del profesorado, la motivación del alumnado,...) que les son problemáticos.

La experiencia compartida se convierte mediante este proceso en un producto difundible (de hecho, algunas aportaciones se están publicando) y aprovechable por otros profesionales que comparten la misma problemática. De esta manera, el conocimiento implícito y personal se hace explícito y compartido para convertirse en un conocimiento social que enriquece y mejora el existente.

El proceso descrito, que puede ser presencial o virtual, devuelve el protagonismo del cambio al profesorado, reconociendo que es portador de conocimientos y alternativas a problemas de la práctica profesional. Se trata tan sólo de utilizar una estrategia adecuada que vaya más allá de la reflexión sobre la práctica, ordenando, sistematizando y haciendo comunicables los resultados de su reflexión colectiva.

1.4. *Las aportaciones de la CGC a las organizaciones educativas*

La CGC como estrategia de mejora está cada vez más reconocida y empieza a utilizarse en las organizaciones educativas, como se puede ver en algunas otras aportaciones del presente Simposio. Como ya señalaba el informe de la OECD (2003) sobre la gestión del conocimiento en el sector empresarial, pero extrapolable a nuestro

ámbito, algunos de los hechos que justifican la importancia de la CGC son:

- Durante la actividad laboral se producen aprendizajes informales y, en muchas ocasiones, inconscientes que resultan de 'vital' importancia para la organización;
- Establecer una 'memoria organizacional' resulta esencial para los procesos de innovación y aprendizaje en las organizaciones;
- Las capacidades de asimilación de conocimientos, así como las estrategias de conexión a redes y fuentes externas de conocimiento e innovación son factores organizativos claves.
- Existe una fuerte relación, a nivel organizacional, entre las acciones económicas generadas a través del uso de las nuevas TIC, y la evolución de las prácticas y formación el lugar de trabajo;
- Una buena gestión de la propiedad intelectual es fundamental para evitar que queda disuelta / difuminada en la organización.

También debemos considerar que la Sociedad del Conocimiento requiere que personas, colectivos diversos, organizaciones e instituciones sepan trabajar y aprender en redes y comunidades donde, a través de diálogos activos, se genera nuevo conocimiento. Por otra parte, diversos estudios y publicaciones confirman que la creación de redes y comunidades favorece la creación de conocimiento y los procesos de desarrollo profesional (Aubuson y otros, 2007, Leinonen y Järvelä, 2006; Snow-Gerono, 2005; Zeichner, 2003, entre otros).

Aubusson y otros (2007) recogen algunas de las características esenciales de estas redes o comunidades de desarrollo profesional: se comparte conocimiento; se desarrolla un discurso progresivo que implica la identificación de un fenómeno significativo y una discusión encaminada a una mejor comprensión del mismo; respeto muto; desarrollo de un conocimiento experto de carácter colectivo que supera las individualidades; indagaciones genuinas; y determinación para la mejora de comunidades en las que participan.

La CGC contribuye al desarrollo eficaz y continuo del capital intelectual

en las organizaciones y, por tanto, a un incremento de su efectividad. Algunos otros beneficios que aporta un sistema para la creación y gestión del conocimiento serían: a) de carácter interno: proporcionar formación y aprendizaje organizativo; mejorar la participación y satisfacción de los implicados; comunicación, coordinación e integración del personal; reducción del tiempo de solución de los problemas; instaurar una cultura basada en la colaboración y la cooperación; impulsar sinergias que eviten el estancamiento institucional.

b) de carácter externo: contribuir al desarrollo de la educación si se comparten los aprendizajes; alinearse con programas de efectividad comprobada; proyectar una imagen institucional acorde con los mensajes de colaboración que se difunden.

Sin embargo, los supuestos beneficios no serán tales si:

- El proceso a realizar se gestiona inadecuadamente, con precipitación y sin directrices únicas y claras.
- La implicación institucional no es efectiva: ralentizando los procesos internos de decisión, impidiendo a los participantes institucionales su implicación efectiva, incumpliendo compromisos adquiridos, etc.
- Existe poca flexibilidad y confianza ante un proceso novedoso cuyo desarrollo intuimos pero no conocemos en su totalidad.
- Hay preocupación por rápidos productos antes que por buenos resultados.

Hemos de entender, por último, que el proceso de construcción de una nueva realidad es un proceso que compromete a todos en todo momento y que todos somos responsables del proceso y resultados, en la medida en que estamos implicados en su desarrollo. También que los espacios de reflexión, investigación e innovación que se abren sobre la temática son muchos, como puede verse en los debates y aportaciones del último Congreso EDO sobre estrategias formativas (Gairín, 2010).

2. *LAS CONDICIONES QUE FAVORECEN LA CREACIÓN Y*

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

David Rodríguez Gómez
Universidad Autónoma de Barcelona

El desarrollo de procesos de Creación y Gestión del Conocimiento (a partir de ahora, CGC) en las organizaciones educativas implica un conocimiento exhaustivo de sus principales factores condicionantes (Handzic y Zhou, 2005) y, consecuentemente, la adquisición y/o desarrollo de tecnologías, metodologías y estrategias para la medición, creación y difusión del conocimiento individual y colectivo en las organizaciones.

La escasa implantación y éxito de los procesos de CGC en organizaciones educativas justifica mi interés por delimitar los factores que condicionan su presencia. Si somos capaces de perfilar los elementos que determinan sus probabilidades de éxito, estaremos favoreciendo su generalización en el ámbito educativo.

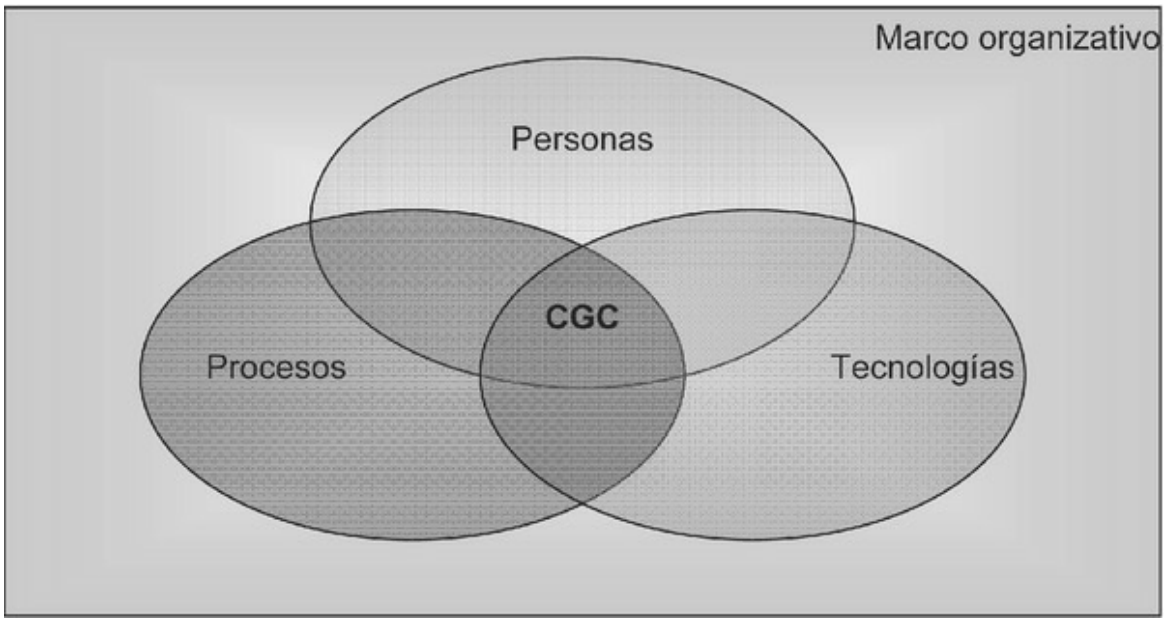
Se presenta a continuación la fundamentación teórica de una investigación que ha derivado en la constatación de los ocho principales condicionantes organizativos y procesales, en relación a las tres dimensiones principales de la CGC presentadas en el siguiente epígrafe: valores y objetivos organizativos, dirección, estructura organizativa, cultura organizativa, dinámica organizativa, tecnologías de la información y la comunicación, personas y procesos.

2.1. *Factores condicionantes de la CGC*

En general, cualquier proceso de CGC requiere algún tipo de esfuerzo, independientemente de la organización en la que se desarrolle y de su grado de institucionalización. Aquellos elementos que hacen que el desarrollo de la CGC requiera de mayor o menor esfuerzo es lo que conocemos como factores condicionantes, que agrupan tanto los elementos facilitadores de los diferentes procesos que comporta, como aquellos otros elementos que actúan como barreras, dificultando su correcto desarrollo y exigiendo, por tanto, un mayor esfuerzo para garantizar su realización.

Coincidimos con otros muchos autores (Collison y Parcell, 2003; Gorelick, Milton y April, 2004; Milton, 2005; Petrides y Nguyen, 2006) cuando establecemos que los procesos de CGC comprenden tres

dimensiones interaccionadas (ver gráfica 4): (1) personas, que desarrollan las políticas, procesos y actividades propias de la CGC; (2) procesos, para la identificación, captura, acceso y el compartir conocimiento; y (3) tecnología, que ayuda a la organización, almacenamiento, recuperación y compartir el conocimiento.
Estas tres dimensiones, que deben gestionarse adecuadamente si deseamos el éxito de la CGC, se interrelacionan en el marco de una organización que posibilita o limita su desarrollo. Aludiendo a una de las obras de Gairín (1999), podemos decir que las organizaciones son el "contexto y texto" de la CGC.



Gráfica 4. Condicionantes de la CGC

No podemos desarrollar una CGC efectiva si no prestamos atención y gestionamos correctamente toda una serie de elementos y factores organizativos, entre los que encontramos los valores y objetivos organizativos, la dirección / liderazgo, la estructura organizativa, la cultura organizativa y la dinámica organizativa. La combinación y consideración de las tres dimensiones de la CGC, con los elementos esenciales de las organizaciones en las que se desarrollan, nos permite situar los principales condicionantes de la CGC.
Dimensiones de la CGC y elementos organizativos interactúan de una manera dinámica, que puede analizarse desde diferentes perspectivas como: la gestión del cambio (Carter, Ulrich y Goldsmith, 2005; Standford, 2005; Stewart-Black y Gregersen, 2003), el aprendizaje

organizativo (Senge, 2000), los procesos de comunicación (Olson y Eoyang, 2001), la transferencia de conocimiento (Schwartz, 2007; Szulanski, 2003) y, como no, la propia gestión del conocimiento (Basu y Sengupta, 2007; dePaula y Fischer, 2005; Milton, 2005; Stankosky, 2005; Weber, 2007), que apuntan una vasta cantidad de factores que potencialmente pueden frustrar el desarrollo de los sistemas para la CGC. A continuación, los agrupamos en ocho dimensiones que se condicionan mutuamente:

1.*Valores y objetivos organizativos*: todas las organizaciones disponen y persiguen, ya sea de forma explícita o implícita, unos valores y objetivos, que orientan su actividad y le proporcionan coherencia (Gairín, 1999). Es lo que también se conoce como misión de la organización y que, de alguna forma, justifica su existencia, determina lo que es importante para ella y refleja una determinada cultura organizativa.

La relación entre estos valores y objetivos organizativos y la CGC debe ser bidireccional. Por un lado, la CGC debe ser coherente con ellos, si quiere formar parte de la estrategia organizativa. Así, muchas organizaciones consideran el desarrollo de un proyecto de CGC como un fin en sí mismo, cuando en realidad la CGC no es más que un medio para conseguir objetivos organizativos, tomar decisiones o solucionar problemas y conflictos detectados en la organización. Por otro lado, resulta necesario que la organización sea consciente y tenga claramente formulados sus objetivos, su misión, y que la CGC quede reflejada en ellos.

2.*Dirección / liderazgo*: el liderazgo es uno de los condicionantes más importantes de la CGC (Handzic y Zhou, 2005), ya que determina tanto su implantación inicial como su desarrollo, según se haga la gestión del proceso de cambio. La CGC requiere líderes con un amplio y diverso conjunto de competencias y atributos personales y profesionales que van desde la transmisión de respeto y confianza entre los miembros de la organización hasta competencias relacionadas con la gestión de los procesos organizativos, las relaciones interpersonales y el uso de la tecnología, entre otras

(Handzic y Zhou, 2005). El apoyo del equipo directivo resulta fundamental si queremos que el proyecto que se inicie y que afecte a la totalidad de la organización tenga alguna posibilidad de éxito. Al respecto, Davenport y Prusak (1998) identifican algunas acciones de respaldo que resultan útiles: (a) comunicar la importancia de la gestión del conocimiento y del aprendizaje institucional a la organización; (b) facilitar y financiar el proceso; y (c) clarificar el tipo de conocimiento que es más importante para la organización.

3.*Estructura organizativa*: resulta básica y esencial en el desarrollo de cualquier actividad organizativa; sin los recursos humanos, materiales y funcionales, no sería posible desarrollar ningún tipo de actividad en el marco organizativo. A su vez, el carácter habitualmente estático de las estructuras organizativas constituye un reto para la generación de cambios organizativos.
La implantación de un sistema de gestión del conocimiento resulta más sencilla y fluida si existe una adecuada (uniforme, compleja, funcional) infraestructura organizativa y el personal ha desarrollado las competencias necesarias para hacer uso de ella.

4.*Cultura organizativa*: es otra de las dimensiones "estrellas", que aparece de forma reiterada cuando se abordan los facilitadores y limitadores de la CGC. La ausencia de una cultura adecuada para la CGC nos conduce irremediablemente al fracaso. En ocasiones, la existencia de una cultura inadecuada nos lleva incluso a considerar la palabra 'conocimiento' como un tabú y, por tanto, cualquier referencia a acciones relacionadas con el 'conocimiento' utiliza eufemismos como "mejores prácticas", "estudios comparativos", etc. Davenport (1998) identifica tres componentes en esta cultura favorable y compatible con la CGC: (1) una orientación positiva hacia el conocimiento; (2) la ausencia de factores de inhibición del conocimiento en la cultura; y (3) que el tipo de proyecto de gestión del conocimiento coincida con la cultura.

5.*Dinámica organizativa*: que agrupa a todos aquellos condicionantes de la CGC vinculados con el funcionamiento diario del entorno organizativo. Se relaciona con la comunicación, los sistemas de motivación y participación, la toma de decisiones o los sistemas de

incentivos.
Los procesos de gestión del conocimiento pueden resultar muy costosos y, por tanto, es necesario que se traduzcan en algún tipo de beneficio para las dinámicas organizativas habituales (económico, competitividad, satisfacción de los usuarios, etc.). Del mismo modo que en educación consideramos fundamental considerar una multivariedad de recursos y estrategias metodológicas para responder a los diversos estilos de aprendizaje, la CGC debe proporcionar diferentes canales y situaciones que faciliten la transferencia de conocimiento; por ello, si nuestro sistema de CGC se basa fundamentalmente en la red, debemos realizar sesiones puntuales y presenciales que favorezcan las interrelaciones, la cohesión y la confianza entre los participantes.

6.*Tecnologías de la información y la comunicación para la CGC*: resulta complicado imaginar actualmente un sistema de CGC que no contemple la utilización de TIC, sobre todo en los procesos de transferencia, almacenamiento, tratamiento, acceso y organización de datos, información y conocimiento. Sin embargo, también una utilización desproporcionada de las TIC puede pervertir los sistemas de CGC y asimilarlos a sistemas para la gestión de datos e información..

7.*Procesos de CGC*: la planificación de todos los procesos vinculados a la CGC es fundamental. La novedad y complejidad de los procesos de CGC hace que las organizaciones se centren y viertan muchos recursos en la planificación de las pruebas piloto y olviden la posterior extensión de ese proyecto al resto de la organización. Por ejemplo, la ausencia de objetivos para la CGC o la escasa claridad de éstos constituye un impedimento para el éxito de un proyecto; también, la claridad de lenguaje y objetivos o ajustar la amplitud de interpretaciones atribuibles a los conceptos utilizados en este campo (p.ej.: conocimiento, información, aprendizaje, etc.). Asimismo, es conveniente destacar que las iniciativas en CGC pueden verse abocadas al fracaso sin una evaluación diagnóstica previa que nos ayuda a contextualizar su desarrollo e indique cómo cuándo y por qué proceder, si no se clarifican y establecen las responsabilidades

personales o si no promueve la existencia de un equipo de CGC dedicado especialmente al diseño, desarrollo y evaluación del proceso.

8.*Personas en la CGC*: sobre todo, considerando sus competencias, motivaciones, actitudes, creencias y valores. Si el conocimiento es personal y "sticky", resulta fundamental motivar e incentivar a los miembros de la organización para que lo compartan, lo usen y lo creen de forma habitual. La CGC no es posible si las personas no valoran la importancia del conocimiento, ni están dispuestas a compartir y crear conocimiento, y no disponen de competencias necesarias para ello.

2.2. *Algunas conclusiones desde la experiencia*

La experimentación y los análisis empíricos realizados hasta el momento (Rodríguez Gómez, 2009) confirman los análisis teóricos, mostrando, en general, una considerable vinculación entre los resultados del proceso de CGC y los ocho principales condicionantes organizativos y procesales contemplados: valores y objetivos organizativos, dirección, estructura organizativa, cultura organizativa, dinámica organizativa, tecnologías de la información y la comunicación, personas y procesos. Sin embargo, no todos ellos explican y/o determinan con la misma intensidad la probabilidad de éxito en la CGC.

Los análisis realizados descubren a la "dirección" como el factor que determina en mayor grado el adecuado desarrollo de los procesos de creación y gestión del conocimiento. Por tanto, más allá de cualquier otro elemento organizativo, contextual o del propio proceso de CGC, la probabilidad de éxito de la CGC se ve potenciada en aquellas organizaciones en las que exista un apoyo claro por parte de los órganos directivos, que se traduce en un compromiso firme con la CGC, en una presión para que este tipo de estrategias se desarrolle y en disponer de las competencias adecuadas para gestionar procesos de cambio y de CGC (Chase, 1997; Dyer y McDonough, 2001; Gallego y Ongallo, 2004; Handzic y Zhou, 2005; Riege, 2005).

Tal y como nos dice Kumar (2008), los directivos y, concretamente, sus

estilos de liderazgo están directamente asociados, ya sea de forma positiva o negativa, con la práctica de la creación y gestión del conocimiento.

Asimismo, confirmamos a las "personas" como uno de los aspectos centrales en los procesos de CGC (Collison y Parcell, 2003; Firestone, 2008; Gorelick, Milton y April, 2004; Milton, 2005; Petrides y Nguyen, 2006; Wiig, 2004). No en vano, son estas personas las responsables de socializar, exteriorizar, compartir e integrar el conocimiento que se genera en las organizaciones (Firestone y McElroy, 2003; Nonaka y Takeuchi, 1995; Paavola, Lipponen y Hakkarainen, 2004).

Respecto a las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento básico en la mejora de los resultados de la CGC, su importancia resulta evidente si consideramos que estas tecnologías facilitan, entre otros aspectos, los procesos de comunicación y el almacenamiento de datos, y potencian, como nos indican, entre otros, Graesser et al. (2008), Mayer (2005) y Verhoeven, Schnotz y Pass (2009), la construcción de conocimiento.

En cualquier caso, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que, aun siendo un elemento importante en los procesos de CGC (Davis, Subrahmanian y Westerberg, 2005), las TICs no deben constituirse como uno de sus principales condicionantes (Gorelick, Milton y April, 2004; Milton, 2005; Petrides y Nodine, 2003; Weber, 2007).

Los análisis más pormenorizados muestran la "cultura organizativa" como otro de los factores que condicionan la creación de conocimiento organizativo, corroborando algunos supuestos teórico-prácticos, que sitúan a la cultura organizativa como uno de los elementos esenciales en el desarrollo de la CGC (Marsal y Molina, 2002).

No obstante, la creación de sucesivos modelos explicativos para todas las variables vinculadas directamente con la producción de la CGC dejan en entredicho la importancia real de la cultura organizativa en la CGC, como un factor significativo y explicativo del resto de resultados analizados.

En lo que respecta a los "procesos", como otro de los factores que aparecen reiteradamente en la mayoría de modelos de análisis generados, se demuestra la importancia que la clarificación del

propósito de la CGC y su adecuación a las personas participantes, así como a las características y estrategia organizativa, tiene en la maximización del impacto de la CGC en la organización.

Finalmente, y aunque no disponemos de datos concretos que nos lo confirmen, los comentarios realizados por varias de las personas entrevistadas en el estudio indicado (Rodríguez-Gómez, 2009) indican que otros factores contextuales como la temática abordada, el calendario, la tipología de participantes, su experiencia en comunidades virtuales o el momento del calendario escolar en el que se desarrolla el proceso de CGC condicionaron el buen funcionamiento de los 'debates' y, consecuentemente, la creación de conocimiento.

Al margen de los condicionantes identificados y comentados, nos parece significativo reseñar que, aunque algunos autores sostienen que "la estructura horizontal y colegiada de las organizaciones educativas" (Petrides y Nodine, 2003, p.23) hace que las escuelas y universidades sean más apropiadas que las organizaciones empresariales a las propuestas de creación y gestión del conocimiento, el trabajo desarrollado durante los últimos seis años en el contexto español nos permite aventurar, por el contrario, que la rigidez de las estructuras organizativas y la cultura imperante en el ámbito educativo dificultan un desarrollo riguroso de los procesos de CGC, limitando así sus efectos, beneficios y perdurabilidad en la organización.

Argyris (1999) confirma nuestras sospechas cuando comenta que las micropolíticas de las organizaciones educativas, su rigidez burocrática, la insensibilidad de funcionarios contratados, la sobrecarga administrativa o la desconfianza de la administración pública en los docentes, dejándoles poco poder de decisión, son, entre otros factores, elementos que dificultan el desarrollo de los cambios necesarios para la CGC.

3. *ACTORES Y PROCESOS EN LA CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (CGC). EL CASO DEL MODELO DE CGC ACCELERA*

Aleix Barrera Corominas
Anna Díaz Vicario

Miren Fernández de Álava
Universidad Autónoma de Barcelona
La CGC supone considerar procesos implicados que se pueden agrupar en iniciales (concentrar, almacenar, capturar, conseguir, planificar, identificar y localizar), procesuales (entender, valorar, medir, crear y transformar) y finales (aplicar, explotar, usar, renovar, transformar, compartir y distribuir). Asimismo, exige delimitar los agentes implicados en el diseño y desarrollo de la CGC; básicamente, concretar el rol de los responsables de la institución, de los directores de las redes, de los moderadores, del facilitador TIC y de los participantes.

Los implicados en la CGC requieren, por ende, de un conjunto multidisciplinar de competencias que les permitan abordar con éxito cualquiera de los procesos propios de la CGC: búsqueda de información, utilización del conocimiento, evaluación de información y conocimiento, reformulación de cuestiones, filtrado de información y conocimiento, generación de contenidos, síntesis, organización y/o clasificación de los datos y de la información, entre otros.

La presente aportación describe los principales actores y procesos vinculados con la CGC, focalizando la atención en el modelo de CGC ACCELERA. Dicho modelo surge de la revisión bibliográfica de diversos modelos teóricos, validándose -tanto en sus planteamientos estratégicos (Rodríguez-Gómez, 2006), como en los operativos (Gairín, 2006)- en diferentes fases.

3.1. *Actores y roles en la CGC*

Cualquier proceso que se desarrolla en el seno de las organizaciones necesita la implicación de los individuos que la conforman. En este sentido, las personas desempeñan un papel central en los procesos de CGC (Fireston, 2008; Petrides y Nguyen, 2006; Wigg, 2004), siendo necesaria la participación e implicación de diversos agentes, con clara delimitación de sus responsabilidades y funciones, para garantizar el éxito del proceso.

En la actualidad, no existe un claro consenso sobre quiénes tienen que ser los responsables de la CGC en la organización y el perfil que estas personas deben presentar (Al-Hawamdeh, 2003); existiendo diversos

actores implicados y variadas clasificaciones sobre los roles que los mismos desarrollan en los procesos de CGC organizacional (Rodríguez-Gómez, 2009). Se pueden encontrar desde clasificaciones sencillas que únicamente diferencian entre las personas líderes del proyecto y las encargadas de su implementación, hasta clasificaciones más complejas en las cuales se identifican multitud de perfiles (Rodríguez-Gómez, Armengol, Fuentes y Muñoz, 2010). Una aproximación a la diversidad la vemos en el cuadro 2.

Relacionados con el conocimiento	• *Chief knowledge officer*(CKO) or *Chief learning officer*(CLO) • Ingeniero de Conocimiento • Editor de Conocimiento • Analista de Conocimiento • Navegador de Conocimiento • Arquitecto de Conocimiento	• *Broker*de Conocimiento • Gestor de Conocimiento • Gestor de innovación • Integrador de Conocimiento • Líder de Conocimiento • Gestor de comunicaciones internas
Relacionados con la información	• *Chief information officer*(CIO) • Analista de información • Arquitecto de información • Innovador de información • Director de contenidos • Sintetizador • Desarrollador de información	• Analista de contenidos • Bibliotecario • Gestor de documentación • Gestor de registros • Archivista • Especialista en contenido web
Relacionados con las TIC	• *Chief tecnhology officer* (CTO) • Arquitecto senior de TIC • Arquitecto de sistemas • Analista de redes • Gestor de datos • Diseñador web • Desarrollador web	• Diseñador de sistemas • Desarrollador de sistemas • Analista de sistemas • Gestor de base de datos • Programador • Administrador de redes • Gestor de tecnología • Analista de software

Cuadro 2: Roles relacionados con la CGC (Al-Hawamdeh, 2003; Dalkir, 2005; Frappaolo, 2006) (Rodríguez Gómez, 2009, 170).

Según Rodríguez Gómez (2009, 171), se pueden identificar una serie de categorías clave de personal, en mayor o menor medida, involucrado en los procesos de CGC:

●**Personal orientado al conocimiento**: Personas que forman parte de la organización y que en el día a día crean, comparten, investigan y usan conocimiento fundamental para el funcionamiento de la misma.

●**Trabajadores -especialistas- de gestión del conocimiento o Ingenieros del Conocimiento**: Miembros de la organización capaces de identificar y extraer el conocimiento de las personas que lo poseen, estructurarlo, almacenarlo y actualizarlo.

●**Administradores de proyectos de conocimiento:** Personas que se encargan de proyectos específicos. Deben poseer conocimientos sobre el ámbito del proyecto y comprender la forma de ser, pensar y hacer de las personas que trabajan en el mismo.

●**Analista de conocimiento**: Responsable de recoger, organizar y difundir el conocimiento, normalmente, bajo demanda. Se dedica al análisis y almacenamiento de buenas prácticas.

●**Gestor de conocimiento**: Suele tratarse de un coordinador de los procesos de conocimiento.

●**Gerente de conocimiento**: Figura similar a la del 'director de aprendizaje', 'director del capital intelectual', 'director de recursos humanos', etc. Algunas de sus responsabilidades y/o funciones son (Dalkir, 2005; Davenport y Prusak, 2001): defender el conocimiento y su aprendizaje; formular la estrategia de gestión del conocimiento; diseñar, implementar y supervisar la infraestructura de conocimiento; administrar las relaciones con proveedores de información y conocimiento externo; proporcionar información crítica al proceso de creación y uso de conocimiento en toda la empresa; diseñar e implementar los métodos de codificación del conocimiento de la empresa; medir y administrar el valor del conocimiento; gestionar las operaciones de gestión del conocimiento; gestionar a los profesionales de la gestión del conocimiento en la organización; conducir al desarrollo de una estrategia de conocimiento, influenciando positivamente el cambio organizativo; desarrollar una cultura de conocimiento; maximizar el retorno de la inversión de CGC; mejorar la innovación y comercialización de ideas y evitar la

pérdida de conocimiento.

- **Gestor o director de aprendizaje**: Es el responsable de impulsar el desarrollo profesional en la organización, centrándose en la cultura organizativa, el tipo de conocimientos y aprendizajes y la tecnología utilizada. En última instancia, debe favorecer el aprendizaje organizativo.

Cabe tener en consideración que los procesos de CGC deben implicar a todos los miembros de la organización. No obstante, tiene que haber un grupo de personas que se erijan como responsables, dedicando más o menos tiempo a la dinamización de los procesos de CGC dependiendo de la mayor o menor intensidad de los mismos. De este modo, De Tena (2004) aglutina las categorías de profesionales anteriores (cuadro 3) en lo que el autor denomina el 'core team' de la organización. Dichas personas deben contar con la necesaria preparación para desarrollar las funciones que les sean encomendadas (Rodríguez-Gómez, Armengol, Fuentes y Muñoz, 2010).

Coordinador técnico	Realiza el planteamiento conceptual del sistema, por lo que analiza los procesos, el contexto y las capacidades de las personas. Es lo más parecido a un CKO.
Animador	Permanece junto a las personas, sacando lo mejor de cada una de ellas.
Coordinador tecnológico	Su lugar se encuentra junto a la tecnología, creando las 'autopistas de interrelación'.
Moderador	Su cometido es el contenido, vinculando, dirigiendo, validando, etc.
Gestor de conocimiento en red	Extrae conocimiento exterior para alimentar el sistema.

Cuadro 3: Funciones del "core team" (De Tena, 2004, p.169)

3.2. *Procesos en la CGC*

Aparte de conseguir la participación e implicación de los diversos actores que se han descrito en el apartado anterior, en el desarrollo de redes de CGC es importante determinar un conjunto de fases para su desarrollo, cada una de las cuales irá, a su vez, acompañada de diferentes procesos que permitirán la consecución de los objetivos de la red.

Ciertos autores, como Nonaka y Takeuchi (1999), han descrito los procesos que deben producirse para lograr una conversión del conocimiento tácito e individual -aquel conocimiento que poseen los

integrantes de la organización- en conocimiento explícito y al alcance de los miembros de la misma.
Así, Nonaka y Takeuchi (1999), elaboraron un modelo en forma de espiral que consta de cuatro procesos y mediante el cual se obtiene una creación del conocimiento organizativo que se verá reflejado en un posterior desarrollo institucional:

1. Socialización, en el que se comparte la propia experiencia con otras personas;

2. Exteriorización, consistente en la conversión del conocimiento tácito en conocimiento explícito a través de su plasmación en diferentes soportes;

3. Combinación, en la que se comparan diferentes conocimientos explicitados con el fin de crear nuevos conocimientos; e

4. Interiorización, en el que las personas interiorizan e incorporan el conocimiento explícito generado.

Otros expertos, como Firestone y McElroy (2003), propugnan que el conocimiento no tiene porque existir a priori, sino que éste se genera en las interacciones que se producen en los sistemas sociales y a través de procesos de carácter individual y colectivo.
Finalmente, y de acuerdo a Rodríguez-Gómez (2009), se pueden agrupar los principales procesos implicados en la creación y gestión del conocimiento de la siguiente manera:

1.Iniciales: Concentrar, almacenar, controlar, capturar, conseguir, acceder, planificar, coordinar, formular, identificar y localizar.

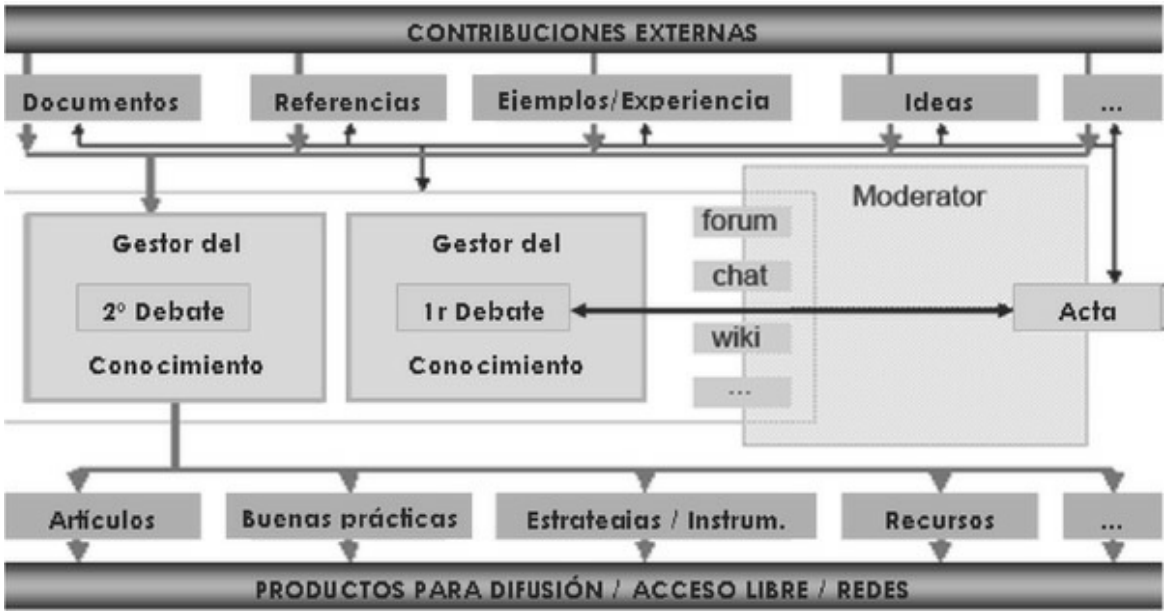
2.Procesales: Entender, valorar, medir, evaluar, desarrollar, crear y transformar.

3.Finales: Aplicar, explotar, usar, renovar, transformar, compartir y distribuir.

3.3. *El caso del modelo de CGC ACCELERA*

La gráfica 5 muestra la estructura del modelo de CGC ACCELERA; modelo cíclico, fundamentado en principios socio-constructivistas y

desarrollado en base a comunidades de práctica (Rodríguez Gómez, 2009). Algunos de sus elementos los revisamos a continuación.



Grafica 5: Modelo de Gestión de Conocimiento de la Plataforma ACCELERA (Gairín, 2006)

3.3.1. *Actores y funciones en ACCELERA*

El seguimiento de los grupos de CGC en la plataforma ACCELERA y/o en otras páginas web, permitió analizar de manera sistemática el rol de los diferentes actores que intervienen en la CGC.

Esta actividad supuso, por una parte, promover redes de CGC y, por otra, delimitar un protocolo que concretase el rol de agentes y procesos, facilitando la toma de datos en la experimentación y focalizando el proceso de validación que del mismo se pretendía.

Cabe destacar que el modelo ACCELERA para la CGC, en donde la clave del éxito reside, entre otros, en el rol que ejerce el moderador, está basado en dinámicas propias de las Comunidades de Práctica. Así, y aunque en el cuadro 4 se mantiene el término de *moderador* -por ser uno de los más recurridos-, existen otros como *community manager, community bróker o knowledge manager*, que encajan con los enfoques que a lo largo de esta aportación se plantean.

Ahora bien, existe otro agente que da complemento a las actuaciones del moderador: es el facilitador TIC. De acuerdo a Rodríguez-Gómez, Gairín y Armengol (2010), mientras que el moderador suele ser un experto en el contenido del trabajo que se aborda, el facilitador TIC lo

es en los procesos vinculados a la creación y funcionamiento de las redes. Si bien el primero domina el tema de trabajo, el segundo domina las herramientas base del intercambio y los procesos vinculados a su utilidad para fomentar la CGC.

Estos dos agentes aparecen cuando existen varias redes y, por ende, cada una de ellas cuenta con un moderador y un facilitador TIC; encargándose, éste último, de orientar al primero en el proceso de trabajo y de seleccionar las herramientas más convenientes para llevarlo a cabo.

El cuadro 4 identifica que para que la CGC en red tenga éxito, se necesitan, al menos, cinco actores con unas funciones, perfiles, espacios de participación y roles concretos.

EL MODELO DE CGC ACCELERA	
AGENTES	**FUNCIONES**
Responsable de la Institución (RI)	Toma la decisión de ofrecer, proporcionar, sugerir e incluso impulsar una forma de trabajo centrada en la CGC. Prescribe en función de lo que se pretende realizar y los objetivos que se quieren alcanzar. Encarga al director de la red de CGC la realización del diseño y la supervisión de la misma en la institución de la cual es responsable.
Director de la Red (D)	Propone a las instituciones la participación en la CGC en red para la mejora organizativa e institucional. Debe proporcionar respuestas a las demandas concretas de las organizaciones, a partir de diagnósticos iniciales que culminen en propuestas concretas de intervenciones personalizadas y bien coordinadas desde el liderazgo que ostenta. Es el encargado de planificar y supervisar el desarrollo de la intervención y el funcionamiento de la Red.
Facilitador TIC (FT)	Realiza las gestiones pertinentes para que la herramienta de soporte utilizada esté a punto para los participantes. Interviene en el diseño de herramientas de interacción sencillas, fáciles de usar, funcionales y prácticas, de acuerdo con los estándares de usabilidad, accesibilidad y seguridad, siempre centrándose en el usuario. Ha de garantizar su ejecución y la administración de la red: asegurando su funcionamiento; dando apoyo a los participantes; haciendo el seguimiento y el mantenimiento técnico de la red; trabajando en estrecha colaboración con el moderador de la red; y creando, si es preciso, guías técnicas a la vez que participando del establecimiento de criterios de calidad (relevancia, focalización, precisión, exhaustividad, fiabilidad, puntualidad, detalle, formato y comprensibilidad) para una comunicación más eficaz y eficiente. Asimismo, vela por el desarrollo de redes rápidas, cuidando su imagen y presentación.
Moderador de Redes (MR)	Inicia los foros de debate u otras actividades que puedan desarrollarse en la red, pautando, en cierta manera, los procesos implicados. Interviene si el debate se complica o si este no se produce. Ordena la información y sintetiza el conocimiento que se va generando. Propone contenido exterior para alimentar el debate si este lo requiere. Juega un papel importante en la motivación de los participantes y en la promoción de la

	socialización y de la generación de una cultura favorecedora de la autonomía y la autorregulación, para mejorar la calidad de la CGC y su continuidad.
Participantes (P)	Son los usuarios de la red y sus verdaderos protagonistas. Deben adquirir la responsabilidad de entrar en la red y participar en ella de forma periódica. Hay varias modalidades de usuarios, según su grado de actividad, verificándose, al menos, tres roles: grupo central activo, grupo periférico con participaciones más esporádicas y los*lukers* o participantes pasivos. Los participantes deben conversar y establecer un diálogo enriquecedor que promueva el intercambio de información en base a unos criterios establecidos por el director y moderador de la red. Esta participación debe generar nueva información relevante para la construcción conjunta de conocimiento. La interacción que mantienen debe sostenerse en la explicitación de ideas, la formulación de preguntas, la discusión en torno a distintos enfoques alternativos, las aportaciones de materiales y documentación pertinente, las reflexiones sobre los temas propuestos y su práctica, compartiendo experiencias propias o conocidas, reseñas y críticas de obras, dudas, éxitos y dificultades, etcétera.

Cuadro 4: El modelo de CGC ACCELERA: agentes y funciones (Rodríguez-Gómez, Armengol, Fuentes y Muñoz, 2010)

3.3.2. *Fases y procesos en ACCELERA*

El modelo de CGC ACCELERA se caracteriza por tener claramente definidas seis fases, cada una de las cuales se vincula al desarrollo de determinados procesos y a la participación de diferentes agentes que asumen unos roles y funciones determinados, tal y como hemos visto en el punto anterior. Se describen a continuación las fases de desarrollo del modelo:

- *Fase previa*: Fase en la que se inicia la entrada al escenario, momento que se aprovecha para el diagnóstico organizativo y cultural, la detección y priorización de necesidades y el análisis de las debilidades y fortalezas de la organización.
- *Fase de planificación:* Fase donde deben intervenir el responsable de la institución y el director de la red, además de ser recomendable el establecimiento de contactos con el moderador de la red y el facilitador TIC. Las actividades que se desarrollan tienen que ver con la creación del equipo que debe diseñar el proceso a seguir a lo largo de la CGC, concretando los objetivos que se persiguen, alineando el proceso con la estrategia y cultura organizativa, y determinando cuáles van a ser los períodos para el desarrollo de cada una de las

etapas, así como valorar y seleccionar los recursos tecnológicos que se van a usar para este fin, que pueden ser de tipo muy diverso tal y como exponen Mas y otros (2010: 607-609). También forma parte de esta fase el desarrollo del plan de evaluación continua de todos los procesos.

●*Fase de implementación*: Implica cuatro actuaciones básicas que tienen que ver, por un lado, con la naturaleza de la comunicación y, por el otro, con los procesos de participación. Además, es necesario velar por la motivación de los participantes y la cohesión grupal.

●*Fase de evaluación*: Esta fase debe entenderse a partir de la elaboración, por parte de los diferentes colectivos implicados, de diferentes informes en donde valoren la experiencia en su conjunto; es decir, tomando en consideración no sólo la fase de planificación de la misma, sino también la utilidad y repercusión generada por el conocimiento desarrollado en la CGC. Todo ello sin obviar la evaluación de los instrumentos utilizados, las herramientas y recursos tecnológicos que se han puesto al alcance de los implicados así como el proceso mismo de explicitación y recogida de información.

●*Fase de institucionalización*: Se trata de conseguir que la CGC se convierta en un proceso habitual dentro de la organización y que los procesos en red ayuden al desarrollo del conocimiento organizacional, pudiéndose difundir a través de sus estructuras y favoreciendo así la mejora y el desarrollo de la institución.

●*Fase de difusión*: En esta última fase se trata de organizar el conocimiento generado y explotarlo de forma que permita mantener y/o generar la ventaja competitiva para las organizaciones participantes (Rodríguez-Gómez, Armengol, Fuentes y Muñoz, 2010).

3.4. *A modo de conclusión*

El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha propiciado la aparición de nuevos modos de CGC que superan los procesos tradicionales de desarrollo y difusión del conocimiento en el seno de las organizaciones.

Sin duda y para el correcto desarrollo de los procesos de CGC, es

necesario que exista un grupo de personas, con la preparación necesaria, que se impliquen en su dinamización: creación de la red, planteamiento, motivación de los participantes, soporte técnico, etc. Asimismo, deben asegurar que se respeten las fases propias de la CGC y garantizar que en cada una de ellas se desarrollen los procesos necesarios para conseguirlo, funciones que en la mayoría de los casos son asumidas por parte del moderador de la red. Sin embargo, cabe considerar que en la bibliografía revisada no existe un consenso sobre el conjunto de actores que deben implicarse en los procesos de CGC, ni tampoco en la delimitación de estos procesos.

Ya hemos visto que experiencias como las de la plataforma ACCELERA permiten la identificación, análisis y valoración de los roles y funciones que desarrollan cada uno de los agentes implicados en las diferentes fases. En consecuencia, el estudio de iniciativas de CGC organizacional nos tiene que permitir seguir perfilando los agentes y procesos implicados en la generación del conocimiento organizacional. Dichos análisis facilitarán el establecimiento de propuestas para la mejora de las funciones de los actores implicados y para la optimización de los procesos de CGC.

4. *EXPERIENCIAS DE CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO*

Marita Navarro Casanovas
Edgar Iglesias Vidal
Universidad Autónoma de Barcelona

Se presenta un análisis de los procesos y resultados obtenidos en el trabajo colaborativo presencial y en red realizado durante seis años en el marco del grupo EDO. Concretamente, se describe el resultado de los análisis de tres redes de CGC, seleccionadas entre las más de 10 experiencias de este tipo realizadas en el marco del proyecto Accelera. El análisis de las diferentes redes considera tanto los factores relacionados con su puesta en práctica (identificación de la temática, colectivo y compromisos) como los vinculados con su funcionamiento efectivo (tiempos, roles, procesos y modelos de autorregulación) y con los resultados (control y difusión de resultados) e impacto.

Del análisis del desarrollo de las redes que se presentan, se recogen

sus aspectos generales, la delimitación del perfil organizativo de la institución y las interacciones desarrolladas en el debate, así como el índice de su densidad. Se complementa, a partir de las entrevistas con los directivos y moderadores y los datos del Cuestionario de Factores Condicionantes (QFAC) y una descripción general de los datos obtenidos en cada caso.

4.1. *La Red CGC COYHAIQUE*

Esta red se enmarca en el proyecto de cooperación interuniversitaria de la Agencia Española de Cooperación para el desarrollo (AECID). Tiene como objetivo apoyar y fortalecer la gestión directiva y las competencias profesionales de los docentes. Participan en el proyecto la Universidad de Talca (Chile), la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE- Chile) y la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

La red supone la apertura de un proceso participativo entre los directivos y los expertos en gestión de organizaciones educativas que llevan a término la acción formativa, con la finalidad de dar continuidad a la temática tratada presencialmente.

Se aborda como primera temática "La imagen institucional" motivo de preocupación entre los directivos y que había supuesto ya en las sesiones formativas presenciales objeto de estudio, reflexión y discusión.

4.1.1. *Puesta en práctica*

Se inicia en el mes de marzo del 2008 y se ubica en la municipalidad de Coyhaique (Patagonia de Chile).

Un aspecto clave para determinar el éxito es responder a las necesidades de la organización y la posibilidad de integración en las estrategias y dinámicas organizativas de las instituciones, hecho que queda ya justificado.

4.1.2. *Identificación, colectivo y compromiso*

Red de CGC de la comuna de Coyhaique (Patagonia de Chile) que nace con el objetivo de favorecer el desarrollo profesional de los directores y jefes técnicos de los establecimientos educativos de la municipalidad que abarcan los niveles de educación Infantil, Primaria y Secundaria incluyendo centros de formación profesional y de educación especial.

Nombre de la red-CGC: Coyhaique
Soporte tecnológico: Moodle (http://moo.uab.cat)
Ciclo: Octubre 2008-diciembre2008
Número de participantes: 50 directivos en diferentes cargos y expertos en gestión institucional de la U. Talca, UAB y FIDE.
Objetivo: Analizar y debatir sobre la imagen institucional, identificar buenas prácticas y estudiar los mecanismos de proyección institucional en el entorno.

Cuadro 5: Caracterización de la Red Coyhaique

La media de edad de los directivos de Coyhaique que respondieron el QFAC (n=15) es de 50 años, son funcionarios, suelen utilizar diariamente el PC (80%) y, aunque la mayoría han participado alguna vez en una comunidad virtual (93,3%), es la primera vez que lo hacen en una experiencia de CGC.

La red se inicia invitando a los directivos de los centros educativos de Coyhaique y a los expertos en Gestión Educativa de las tres entidades colaboradoras a participar *on-line* en el debate. Las personas implicadas reciben una carta invitándolas formalmente, dándoles orientaciones para acceder a la plataforma, delimitando compromisos e informando del proceso a seguir.

4.1.3. *Funcionamiento*

La finalidad de la red es poner en funcionamiento un proceso participativo a la vez que se potencia el desarrollo y formación de los participantes. Entre los miembros de las entidades se determina un miembro que asumirá el rol de moderación del proceso. Y para un mejor desarrollo de la temática se determina la división temporal y subtemática, tal como se muestra en el cuadro 6.

Pregunta de referencia	Objeto de análisis	Herramientas	Temporalización
¿Qué entendemos y que caracteriza la imagen institucional?	Debatir el concepto y características	Foro	1 al 15 de noviembre
¿Qué aspectos identifican una institución con buena imagen?	Identificar buenas y malas prácticas respecto a la imagen institucional	Foro, aportaciones y referencias	17 al 27 de noviembre
¿Qué dificulta la existencia de una buena imagen institucional?	Listar resistencias a la presencia de una imagen institucional deseable	Foro, Chat, aportaciones y referencias	28 de noviembre al 10 de diciembre
¿Qué acciones se pueden programar para mejorar la imagen institucional?	Proponer pautas concretas para la intervención	Foro, Wiki, aportaciones y referencias	11 al 20 de diciembre

Cuadro 6: Secuencia para el estudio de la imagen institucional.

Las diferentes temáticas, y según la secuencia temporal establecida,

son abiertas en el foro de la plataforma por la moderadora; al finalizar cada secuencia se resumen las aportaciones y se estructuran los aspectos a destacar por su importancia, constituyendo un material de consulta en todo momento para los participantes. En alguna ocasión se motiva con la inclusión de referencias bibliográficas o artículos que permiten estimular la participación.

4.1.4. *Resultados*

Inicialmente, participan en la red 20 directivos de los 50 a los que se les ha propuesto y en general la actitud mostrada es positiva y la percepción de los participantes sobre aspectos generales de su organización, que según el modelo de estadios organizativos (Gairín, 1999b), se sitúa en el segundo estadio: "la organización como contexto y texto de actuación". Este segundo estadio supone una posición activa por parte de la organización, con explicitación de los planteamientos institucionales que implican el compromiso en la consecución de logros.

Por lo que respecta a las interacciones producidas durante el debate nos muestran un índice de densidad de 0,4274, es decir que del total de lazos posibles sólo se produce el 42,74%.

4.1.5. *Impacto*

El proyecto AECID ha continuado durante los sucesivos años 2009 y 2010, siguiendo con el esquema analizado y la formación presencial realizada a los directivos, incluyendo nuevos temas como el trabajo colaborativo en los centros. La creación de temas de debate permite mantener el contacto, propicia la continuación de la formación, así como generar actitudes que favorecen la reflexión, la aplicación en la práctica de propuestas y la recopilación o creación de documentos de interés.

4.2. *La Red-CGC Dewey*

Esta red se enmarca dentro del modelo de CGC ACCELERA que se estructura en tres redes inteligentes centradas en aspectos relacionados con la Organización y Gestión de instituciones educativas. Se plantea la posibilidad de ofrecer asignaturas que presenten una formación básica compartida para las diversas titulaciones que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la U. Autónoma

de Barcelona.

4.2.1. *Puesta en práctica*

El objetivo es poner en marcha un proceso participativo en el que los miembros de la comunidad universitaria puedan delimitar una propuesta sobre los contenidos y la estructura de las asignaturas de Formación Básica Compartida en el proceso de cambio a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Cabe considerar que este proceso de participación fue facilitado por los órganos de gobierno de la Facultad, y sirvió para recoger las opiniones de la comunidad universitaria

4.2.2. *Identificación, colectivo y compromiso*

La preocupación del equipo de gobierno de la Facultad por hacer del proceso de elaboración de los estudios de grado un proceso colaborativo propicia la elección de una red de CGC por considerar que es un instrumento que aglutina las propuestas.

Nombre de la red-CGC: Dewey
Soporte tecnológico: Plataforma Acelera (moodle)
Ciclo: Enero 2008- marzo 2008
Número de participantes: 37 entre alumnos y ex alumnos de grado, profesorado universitario y personal de administración y servicios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, además de algunos expertos externos
Objetivo: Propuesta curricular para la FBC de los Grados UAB

Cuadro 7: Caracterización de la Red Dewey

Estamos ante un colectivo que utiliza habitualmente el PC (100%) y que en su gran mayoría (94,1%) y en alguna ocasión han formado parte de una comunidad virtual. Un 76,5% de los encuestados asegura haber participado en alguna experiencia de CGC en más de una ocasión.

La media de edad es de 44 años, el 76% son funcionarios o contratados definitivos, en instituciones universitarias (76,5%) y tan sólo han participado un 5% de estudiantes.

4.2.3. *Funcionamiento*

La Red se inicia invitando a las personas que integran las cuatro comisiones (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía) correspondiente a las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación. La componen: expertos externos, alumnado, ex alumnado, personal de administración y servicios, y profesorado.

Se siguen los pasos propuestos en el modelo: invitación formal, orientaciones para el acceso a la plataforma, proceso a seguir y compromisos. La invitación a participar exige la inscripción de los interesados lo que les permite el acceso a varios documentos sobre los nuevos estudios de grado, directrices y decretos.

La secuencia planteada en este caso es la recogida en el cuadro 8.

Pregunta de referencia	Objeto de análisis	Herramientas	Temporalización
¿Qué entendemos por tronco común?, ¿Cuáles deberían ser sus características?	Debatir el concepto y características	Forum, chat, aportaciones y referencias	10-21 de enero de 2008
¿Qué conocimientos debería compartir cualquier profesional de la educación?	Concreción del contenido	Forum, chat, aportaciones y referencias	22 de enero al 4 de febrero de 2008
¿Cómo seleccionamos y organizamos estos contenidos?	Organización del contenido	Forum, chat, wiki , aportaciones y referencias	5-12 de febrero de 2008
¿Cómo deberían de impartirse estos contenidos?	Criterios de actuación dentro de los módulos	Forum, chat, wiki , aportaciones y referencias	13-27 de febrero de 2008
¿Cuáles son las implicaciones organizativas de este tronco común?	Claves para la operativización	Forum, chat, wiki , aportaciones y referencias	28 de febrero al 8 de marzo de 2008

Cuadro 8: Secuencia de la pregunta sobre la Formación Básica Compartida

Las características de la red implican, en este caso, no sólo resumir las aportaciones sino también seleccionar los contenidos, aspectos metodológicos e implicaciones organizativas, de manera que resulte más operativo el avance en la concreción de los objetivos que propone la red; cabe resaltar el papel que el grupo de CGC juega en la adecuación al tipo de red y a la finalidad que se persigue, por cuanto la reformulación de los contenidos en función de la participación y de las aportaciones durante el proceso ha de ser especialmente cuidadoso.

4.2.4. *Resultados*

En general, la actitud inicial mostrada por los participantes es la menos favorable al desarrollo del proceso CGC de los casos estudiados y que contrasta, sin embargo, con los buenos resultados. El perfil organizativo delimitado por los participantes sitúa a la institución en el estadio de la organización que aprende (Gairín, 1999) y que caracteriza instituciones que instauran, aplican y utilizan sistemas de

evaluación para el cambio y la mejora constante; no obstante, podemos señalar que la dimensión relativa a los fundamentos organizativos se encuentra en el segundo estadio de desarrollo organizativo.

Respecto a las interacciones que se dan en la red durante el debate muestran un índice de densidad de 0,2959, un 29,59% de las conexiones posibles. La baja densidad viene dada por el gran número de participantes que no colaboran activamente en el debate.

En referencia a los resultados obtenidos, lo más y mejor valorado es la satisfacción profesional de participar en este tipo de debates, seguido por la contribución a la formación que genera la CGC que genera la participación formativa. En este caso, cabe resaltar que lo peor valorado es la sobrecarga informativa que se genera en un debate *on-line* con 22 participantes activos. No obstante, los directivos entrevistados valoran positivamente la documentación generada. Por último, resulta conveniente señalar que en las entrevistas realizadas a directivos se valora positivamente como estrategia que apoya la toma de decisiones.

4.2.5. *Impacto*

El desarrollo de la red facilita el proceso de negociación por parte de todos los implicados. La importancia de generar procesos de participación entre la comunidad universitaria considera la creación de la red como un instrumento idóneo para hacer explicito un debate sereno y productivo que, asimismo, se puede conservar, repasar y meditar en momentos sucesivos.

4.3. *La Red CGC Docto*

Esta red de CGC se crea para favorecer un proceso colaborativo entre estudiantes de tercer ciclo de los departamentos de Pedagogía Aplicada y de Sistemática y Social de la U. Autónoma de Barcelona.

4.3.1. *Puesta en práctica*

El objetivo es crear una red no vinculada formalmente al trabajo de investigación y constituida por estudiantes de tercer ciclo y por responsables del Master de Investigación en Educación. Su finalidad es doble: analizar y debatir sobre la naturaleza y características de un buen trabajo de investigación, tratando de derivar indicaciones

operativas sobre el mismo y de generar un proceso de formación en los participantes. A modo de ejemplo y como preguntas realizadas se identifican: ¿qué entendemos por trabajo de investigación?; ¿cómo diagnosticar la calidad de un trabajo de investigación? o ¿qué acciones se pueden programar para mejorar los trabajos de investigación?

4.3.2. *Identificación, colectivo y compromiso*

La media de edad de los participantes es de 32 años, siendo algunas de sus características: el 72,7% son estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación; el 27,3 trabaja en la Facultad con contratos laborales indefinidos (18,2%) mientras que el (9,1%) lo realiza de modo temporal. Asimismo, la mayoría de participantes pertenece al profesorado no universitario de las diferentes etapas educativas. También cabe señalar que todos sus participantes ejercen algún tipo de responsabilidad en el momento de desarrollo del proceso en las instituciones en las que trabajan.

Se trata de un tipo de población que utiliza con asiduidad el PC y en alguna ocasión han formado parte de una comunidad virtual, si bien la mayoría es la primera vez que participa en una experiencia de red CGC.

Nombre de la red-CGC:	**Docto**
Soporte tecnológico:	Plataforma Acelera (moodle)
Ciclo:	noviembre 2008- enero 2009
Número de participantes:	Alumnos y responsables del Master de investigación y doctorado de los Departamentos de Pedagogía Aplicada y Sistemática de la UAB
Objetivo:	Debatir y analizar las características de un buen trabajo de investigación ofreciendo indicaciones operativas sobre el mismo.

Cuadro 9: Caracterización de la red Docto

4.3.3. *Funcionamiento*

La configuración del proceso se inicia con la invitación de los responsables del programa de doctorado mediante una invitación formal, orientaciones para el acceso a la plataforma, proceso a seguir y compromisos.

La temática aborda los aspectos conceptuales y ejemplos, con la intención de delimitar la temática que se aborda de manera clara y unívoca. Posteriormente, se tratan aspectos aplicativos como instrumentos para evaluar la calidad de un trabajo de investigación y

se aportan pautas de intervención para valorar y tomar decisiones con respecto a los propios proyectos. Paralelamente y a lo largo del proceso, se incluyen o se indican constantes referencias bibliográficas o artículos por parte de los participantes. El cuadro 10 sistematiza la secuencia de preguntas utilizada.

Pregunta de referencia	Objeto de análisis	Herramientas	Temporalización
¿Qué entendemos por trabajo de investigación?	Concepto y características	Foro	3 al 15 de noviembre
¿Qué aspectos identifican trabajos de investigación relevantes?	Ejemplificaciones. Identificar buenas y malas prácticas en trabajos de investigación	Foro, aportaciones y referencias	17 al 30 de noviembre
¿Cómo diagnosticar la calidad de un trabajo de investigación?	Los instrumentos de diagnóstico	Foro, Chat, aportaciones y referencias	1 al 15 de diciembre
¿Qué problemas podemos detectar en trabajos de investigación?	El análisis de las problemáticas	Foro, Chat, aportaciones y referencias	16 de diciembre al 11 de enero
¿Qué acciones se pueden programar para mejorar los trabajos de investigación?	Pautas para la mejora de los trabajos de investigación	Foro, Wiki, aportaciones y referencias	12 al 26 de enero

Cuadro 10: Secuencia para el análisis de un trabajo de investigación

Resulta conveniente señalar que el esquema fue acordado previamente con los órganos directivos de la institución. Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas, siguiendo el modelo ACELERA, son resumidas y presentadas por parte del moderador al grupo para su aprobación. En consecuencia, de manera progresiva se van concretando los diversos aspectos y generando un nuevo capital intelectual de la institución.

4.3.4. *Resultados*

En general, la actitud inicial mostrada por los participantes es favorable al proceso aunque las dificultades que se identifican más intensamente son la apatía y resignación. La institución se sitúa en el segundo estadio organizativo, que supone una posición activa por parte de la organización, con explicitación de los planteamientos institucionales que implican el compromiso en la consecución de logros.

Respecto a las interacciones que se producen durante el debate, se

muestra un índice de densidad de 0,6167, siendo la red con más densidad de las estudiadas (61,67 de todos los lazos posibles). La explicación pudiera ser la que dan los directivos y moderador de la red y que se relaciona con la posibilidad de que los estudiantes consideren la actividad como obligatoria o como mérito ante el profesorado.

Asimismo, si bien se valoran positivamente los resultados obtenidos en el proceso de CGC y la escasa sobrecarga informativa que genera el proceso, destacan como aspectos menos valorados la capacidad de generar conocimiento y la transcendencia de los procesos para el funcionamiento de la organización. Como en los casos anteriormente planteados, la buena valoración del proceso se debe a la correlación entre la inquietud y el interés por la temática planteada.

4.3.5. *Impacto*

La inquietud que genera la realización de los primeros trabajos de investigación entre los estudiantes de doctorado permite a través de estos procesos generar corrientes de comunicación, que favorecen el intercambio de conocimiento y la consolidación de adquisiciones, Cabe también señalar que la intervención del alumnado en el proceso de análisis es sugerente y deseable y el capital intelectual que generan para la institución resulta un elemento de interés, puesto que la calidad de las aportaciones respecto al currículo de los estudios de doctorado es alta.

4.4. *A modo de conclusiones generales*

La actitud inicial de los participantes no es un elemento que condiciona el éxito y resultados del proceso desarrollado. En dos experiencias la actitud es inicialmente positiva, aunque se identifican otro tipo de dificultades y, en una tercera, la actitud inicial no era la más favorable pero contrasta con los buenos resultados obtenidos a lo largo del proceso.

En segundo lugar y a partir del modelo de estadios organizativos, todos los contextos analizados presentan al menos una posición activa por parte de la organización, y en un caso se considera que la organización aprende, instaura y aplica procedimientos para el cambio y la mejora constante. Esto coincide con el hecho de que los participantes reconocen la utilidad del proceso, desde su función de

reflexión y mediación.

Finalmente, son varios los elementos que se señalan como productos tangibles o intangibles y potencialidades de este tipo de procesos. Así, se pueden distinguir, por ejemplo, su capacidad para generar debate y reflexión y, por tanto, permitir el contacto entre las personas y el establecimiento de un proceso de formación. A su vez, también permiten la recopilación de referencias o documentos de interés sobre la temática de discusión o el apoyo en la toma de decisiones por parte de algunos participantes.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Al-Hawamdeh, S. (2003). *Knowledge Management. Cultivating knowledge professionals.* Oxford: Chandos Publishing

Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona: Granica.

Aubusson, P. y otros (2007). Action learning in teacher learning community formation: informaive or transformaive?. *Teacher Development*, 11 (2), 133-148.

Basu, B. y Sengupta, K (2007). Assessing Success Factors of Knowledge Managament Initiatives of Academic Institutions - a Case of an Indian Business School. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 5 (2), 273-282.

Carter, L., Ulrich, D. y Goldsmith, M. (2005). *Best Practices in Leadership Development and Organization Change: How the Best Companies Ensure Meaningful Change and Sustainable Leadership.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Chase, L. R. (1997). The knowledge-based organization: an international survey. *The Journal of Knowledge Management*,1(1), 38-49.

Collison, C y Parcell, G. (2003). *La Gestión del Conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder.* Barcelona: Paidós.

Dalkir, K. (2005). *Knowledge Management in Theory and Practice.* Oxford: Elsevier.

Davenport, T. y Prusak, L. (1998). *Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben.* Buenos Aires: Pearson

Education.
Davis, J.; Subrahmanian, E. y Westerberg, A. (Eds.) (2005). *Knowledge Management: organizational and technological dimensions*. New York: Physica-Verlag Heidelberg.
De Paula, R. y Fischer, G. (2005). Knowledge Management: why learning from the past is not enough!. En J. Davis, E. Subrahmanian y A. Westerberg (Eds.), *Knowledge Management: organizational and technological dimensions* (pp. 21-54). New York: Pysica-Verlag Heidelberg.
De Tena Rubio, R. (2004). La implantación de sistemas de gestión del conocimiento. En D. Gallego y C. Ongallo (Eds.). *Conocimiento y gestión* (pp. 145-180). Madrid: Pearson Educación.
Dyer, G. y McDonough (2001). The State of KM. *Knowledge Management*, 4 (5), 31-36.
Firestone, J. M. (2008). On Doing Knowledge Management. *Knowledge Management Research & Practice*, 6, 13-22.
Firestone, J. M. y McElroy, M. W. (2003). *Key issues in the New Knowledge Management*. Burlington: Elsevier.
Frappaolo, C. (2006). *Knowledge Management.* West Susex: Capstone Publishing, Wiley.
Gairín, J. (1993). La innovación en organizaciones educativas. *1º Congreso Internacional de Administración educacional*. La Serena: U. La Serena, Octubre (Documento policopiado)
Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
Gairín, J. (2002). La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones de formación. En Medina, A. y otros (coord.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas, 117-174.
Gairín, J. (2006) (coord.). *Delimitación y Experimentación de un modelo de Gestión del Conocimiento en Red*. Memoria del proyecto I+d+i (REF. SEC2003-08366). Informe final de investigación.
Gairín, J. y Rodríguez, D. (2007). La formación permanente de directivos escolares mediante procesos de creación y gestión del conocimiento. En I Congrès Internacional: Noves Tendències en la

Formació Permanent del Professorat. Barcelona. Facultad de Educación.
Gairín, J. (2010) (coord.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones.* Madrid: Wolters Kluwer Educación
Gallego, D. y Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y Gestión*. Madrid: Pearson Educación.
Gorelick, C., Milton, N. y April, K. (2004). *Performance Through Learning. Knowledge Management in Practice*. Burlington: Elsevier.
Graesser, P. C. y King, B.G. (2008). Computer mediated technologies. En J.M. Spector, M.D. Merrill, J.J.G. van Merrienboer y M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 211-224). London: Taylor & Francis.
Handzic, M. y Zhou, A. Z. (2005). *Knowledge Management. An integrative Approach*. Oxford: Chandos Publishing.
Kumar, S. (2008). Role of leadership in knowledge management: a study. *Journal of Knowledge Management*, 12 (4), 3-15.
Leinonen, P. y Järvelä, S. (2006). Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 897-916.
Marsal, M y Molina, J.L. (2002). *La Gestión del Conocimiento en las Organizaciones*. Colección de Negocios, Empresa y Economía. Libros en red.
Mas, X.; Martínez, J.A. y Guinart, M. (2010): La web 2.0. como entorno de aprendizaje informal en las organizaciones: posibilidades y modelos de aplicación. En Gairín, J. (Ed.). *Nuevas Estrategias formativas para las organizaciones*. (Pp. 599 - 621) Madrid: Wolters Kluwer Educación.
Mayer, R.E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. En R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). New York: Cambridge University Press.
McElroy, M. W. (2003). *The New Knowledge Management. Complexity, Learning and Sustainable Innovation*. Burlington: Elsevier.
Milton, N. (2005). *Knowledge Management for teams and projects*. Oxford: Chandos cop.
Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*.

Cambridge: Oxford University Press.
Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press.
OCDE (2003). *Measuring Knowledge Management in the Business Sector: First Steps*. . En http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9603021E.PDF [Fecha de consulta: 06/11/05]
Olson, E.E. y Eoyang, G. H. (2001). *Facilitating organization change: lessons from complexity science*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
Paavola, S., Lipponen, L. y Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. Review of Educational Research, 74 (4), 557-576.
Petrides, L. A. y Nodine, T.R. (2003). *Knowledge Management in Education: Refining the landscape.* Half Moon Bay, CA: ISKME. Recuperado el 28.03.2009, desde http://www.iskme.org/what-we-do/publications/km_education.pdf
Petrides, L.A. y Nguyen, L. (2006). Knowledge Management Trends: Challegenes and Opportunities for Educational Institutions. En A. Scott (Ed.), *Knowledge Management and Higher Education. A critical analysis* (pp. 21-33). Hershey: Idea Group Inc.
Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18-35.
Rodríguez Gómez, D. (2005a). *Algunos modelos para la gestión del conocimiento*. [documento interno de trabajo]
Rodríguez Gómez, D. (2005b): *Gestión del Conocimiento en Red como estrategia de formación continua en las organizaciones.* Departamento de Pedagogía Aplicada. [documento interno]
Rodríguez-Gómez, D. (2006). *La creación y Gestión del Conocimiento como estrategia de formación.* Trabajo de investigación.
Rodríguez-Gómez, D. (2009). *La Creación y Gestión del Conocimiento en las Organizaciones Educativas: barreras y facilitadores.* Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada. Tesis Doctoral inédita.
Rodríguez-Gómez, D.; Armengol, C.M Fuentes, M. y Muñoz, J.L. (2010). Roles y procesos en la creación y gestión del conocimiento en red. En J. Gairín (Coord.). *El trabajo colaborativo en red*. Mataró:

Editorial Da Vinci. (en prensa)
Rodríguez-Gómez, D.; Gairín, J. y Armengol, C. (2010). La moderación en el modelo de creación de la gestión del conocimiento (CGC) ACCELERA. En J. Gairín (Coord.). *El trabajo colaborativo en red*. Mataró: Editorial Da Vinci. (en prensa)
Schwartz, D.G. (2007). Integrating knowledge transfer and computer-mediated communications: categorizing barriers and possible responses. *Knowledge Management Research & Practice*, 5, 249-259.
Senge, P. (2000). *La danza del cambio. ¿Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje?* Barcelona: Gestión 2000.
Snow-Gerono, J.L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 2, 241-256.
Standford, N. (2005). *Organization design: the collaborative approach*. Amsterdam: Elsevier.
Stankosky, M. (2005). *Creating the Discipline of Knowledge Management: The Latest in University Research*. Burlington: Elsevier Butterworth-Heinemann.
Stewart Black, J. y Gregersen, H.G. (2003). *Leading Strategic Change. Breaking through the Brain Barrier.* Upper Saddle River: Financial Times Prentice Hall- Pearson Education.
Szulanski, G. (2003). *Sticky Knowledge: barriers to knowing in the firm*. London. SAGE Publications Ltd.
Verhoeven, L., Schnotz, W. y Pass, F. (2009). Cognitive load in interactive knowledge construction. *Learning and Instruction*, 19 (5), 369-375.
Weber, R. O. (2007). Addressing Failure Factors in Knowledge Management. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 5 (3), 333-346.
Wigg, K.M. (2004). *People-focused Knowledge Management. How effective Decision Making leads to corporate success.* Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
Zeichner, K.M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11 (2), 301-325.

Estrategias educativas para una sociedad más justa

Juan Carlos Tedesco

Universidad Nacional San Martín. Argentina

INTRODUCCIÓN

La paradoja que ofrece el balance general acerca de los procesos de innovación y cambio educativo es que permite afirmar, *simultáneamente*, que los sistemas educativos son refractarios a todo intento de cambio y que, al contrario, están sometidos a cambios permanentes (1) . La existencia de esta paradoja no se limita a un tipo de sociedades o de sistemas educativos. Ella existe tanto en países desarrollados como en países en desarrollo y tanto en sistemas centralizados de administración escolar como en modelos de gestión descentralizada.

Para el caso de sistemas educativos de tradición centralista, se ha sostenido que tanto el inmovilismo como el cambio permanente son componentes de un mismo proceso. En contextos de este tipo, la modalidad habitual de cambio es la "reforma" del sistema. Sin embargo, y salvo excepciones, antes que la reforma alcance a modificar el funcionamiento de las instituciones escolares, ya aparece una nueva reforma que anula la anterior. Esta modalidad explica los fuertes sentimientos de escepticismo y de desconfianza, con los cuales los educadores suelen recibir las propuestas innovadoras.

Pero lo sorprendente es que aun en países donde no tienen lugar reformas educativas que abarcan al conjunto del sistema y donde la autonomía institucional es muy alta, también se aprecia un grado muy bajo de dinamismo. Como ejemplo ilustrativo de esta situación puede citarse el caso de los EE.UU. Al respecto, R. F. Elmore señaló que una de las características de las escuelas de los Estados Unidos es la resistencia a incorporar las ideas renovadoras que provienen de los reformadores de la educación (2) . Los estudios sobre el caso de Estados Unidos revelan no sólo la resistencia de las escuelas a

incorporar nuevos enfoques sino el escaso éxito de aquellas que los aceptan. Un análisis relativamente reciente sobre las innovaciones educativas en ese país arribó a conclusiones muy pesimistas sobre el proceso de cambio efectuado en las últimas décadas. "En las últimas dos décadas se ha realizado una investigación sin precedentes sobre el proceso de cambio. De qué manera una innovación se afianza o tambalea, perdura o se marchita. La única conclusión válida que podemos extraer de estos miles de estudios y experiencias es sumamente desalentadora: casi todas las innovaciones pedagógicas fracasan a largo plazo. Aun las que han tenido un buen comienzo vuelven a las prácticas de rutina a lo sumo en cinco años [(3)] ."

En los países en desarrollo en general y en América Latina en particular, la resistencia a modificar los patrones tradicionales de funcionamiento de los sistemas educativos ha sido permanentemente señalada por la literatura pedagógica y político-educativa. Si bien las razones que explican el bajo dinamismo de los sistemas educativos latinoamericanos no son las mismas que explican este fenómeno en los países desarrollados, el hecho es que independientemente del nivel de desarrollo, existe una generalizada representación social de las prácticas pedagógicas y educativas como un sector muy difícil o imposible de modificar [(4)] .

Los intentos llevados a cabo para explicar este fenómeno han identificado una serie de variables que tienen mayor o menor importancia según los contextos pero que, por sí solas, no logran dar cuenta de la complejidad del problema que estamos analizando. Así, por ejemplo, la disponibilidad de recursos materiales, incluido el salario docente, es importante en las situaciones de pobreza, pero la experiencia de los países ricos muestra que el escaso dinamismo perdura una vez superada las carencias materiales. La centralización y la existencia de burocracias con rasgos corporativos importantes también es un factor fundamental para explicar el inmovilismo, pero aun en los casos en los cuales la burocracia queda reducida a su mínima expresión, no parece posible generar conductas de cambio sostenidas. El mayor o menor profesionalismo del personal docente constituye otros de los factores necesarios para llevar a cabo procesos

innovadores. Sin embargo, la elevación de la formación de los docentes a nivel superior que se produjo en casi todos los países durante las últimas décadas tampoco estuvo acompañada por un aumento del dinamismo interno de los sistemas educativos. Por otra parte, los cambios profundos que vive la sociedad en todas sus dimensiones han provocado la pérdida de vigencia de la clásica estrategia de la innovación "piloto", que luego se extendía al resto del sistema. Hoy se supone que todo el sistema funciona o debe funcionar como una experiencia innovadora. Esto plantea a las políticas públicas la exigencia de la experimentación, lo cual obliga a introducir en las decisiones políticas mucho mayor nivel de responsabilidad y mayores exigencias de control sobre el desarrollo de los procesos.

Desde este punto de vista, es preciso recordar que las últimas dos décadas han sido un período donde todos los países han iniciado procesos de cambio educativo, uno de cuyos rasgos más característicos es la significativa importancia de la dimensión técnica, tanto desde el punto de vista del contenido de las reformas como de sus actores. Entre otras razones, esta fuerte presencia de la dimensión técnica en los procesos de reforma educativa responde a una de las aspiraciones más reclamadas por el mundo académico, desde donde siempre se sostuvo que la racionalidad técnica es una de las garantías del éxito de las políticas. Después de más de una década de cambios llevados a cabo con fuerte presencia técnica, asistimos - sin embargo - a un momento de generalizado escepticismo acerca de la fertilidad explicativa y propositiva de los paradigmas con los cuales habitualmente orientamos nuestro trabajo técnico.

Un ejemplo elocuente de este clima de escepticismo sobre las posibilidades de la investigación educativa es el informe producido por la OCDE acerca de la sociedad del saber y la gestión de conocimientos **(5)** . En este informe, basado en evidencias de los sistemas educativos de los países más desarrollados, se sostiene claramente que los sistemas educativos son muy resistentes a incorporar los adelantos científicos y técnicos y se presentan diversas hipótesis para explicar porqué la investigación en educación es percibida como inútil. Las hipótesis sostienen que la investigación educativa no es persuasiva ni

convincente, que no brinda a los que practican la enseñanza (o la política educativa) herramientas útiles para su trabajo, que no se ocupa de los problemas reales que afectan a los profesionales de la educación y que no se comunican adecuadamente los resultados. En síntesis, se habría producido una significativa disociación entre investigación educativa y funcionamiento de los sistemas en los cuales sus resultados deberían aplicarse. Esta situación, concluye el estudio, contrasta claramente con la existente en áreas como la salud o la producción manufacturera.

Estas observaciones deberían estimular la adopción de nuevos enfoques, que superen o que, al menos, pongan en cuestión el supuesto inicial de muchos estudios según el cual existe un generalizado inmovilismo en las prácticas educativas. La persistencia de este fenómeno debería llevarnos a reflexionar acerca de la validez de esta representación, en la cual la estabilidad de ciertas prácticas pedagógicas es percibida en forma global como un elemento negativo del funcionamiento de los sistemas de educación. Dicho en otros términos, parece necesario sostener la necesidad de avanzar hacia la construcción de una representación social sobre el cambio educativo más cercana a la complejidad de las situaciones reales. En este sentido, los estudios sobre innovaciones efectuados a partir de metodologías de carácter cualitativo-etnográfico, permiten conocer los procesos específicos de cada intento de cambio. Este conocimiento es particularmente importante si se quiere comprender el fenómeno y no meramente condenarlo o aceptarlo resignadamente.

1. *INNOVACIÓN Y ESTABILIDAD*

Si bien es prácticamente imposible saber cuántas innovaciones se están efectuando en un sistema educativo, algunas evidencias empíricas y los testimonios existentes al respecto permiten formular como hipótesis de trabajo, la proposición según la cual **los mayores niveles de innovación están asociados a altos niveles de estabilidad**. Al respecto, no hay más que observar un fenómeno evidente para todo observador de las tendencias educativas internacionales: los países desarrollados son los que tienen, al mismo tiempo, tradiciones pedagógicas e institucionales muy establecidas y

mayores y más sostenidos procesos de innovación y cambio. Esta constatación permitió postular, hace ya algunos años, que una de las lecciones más importantes del análisis comparado de los procesos de cambio educativo era que nadie innova al margen de sus tradiciones **(6)** .

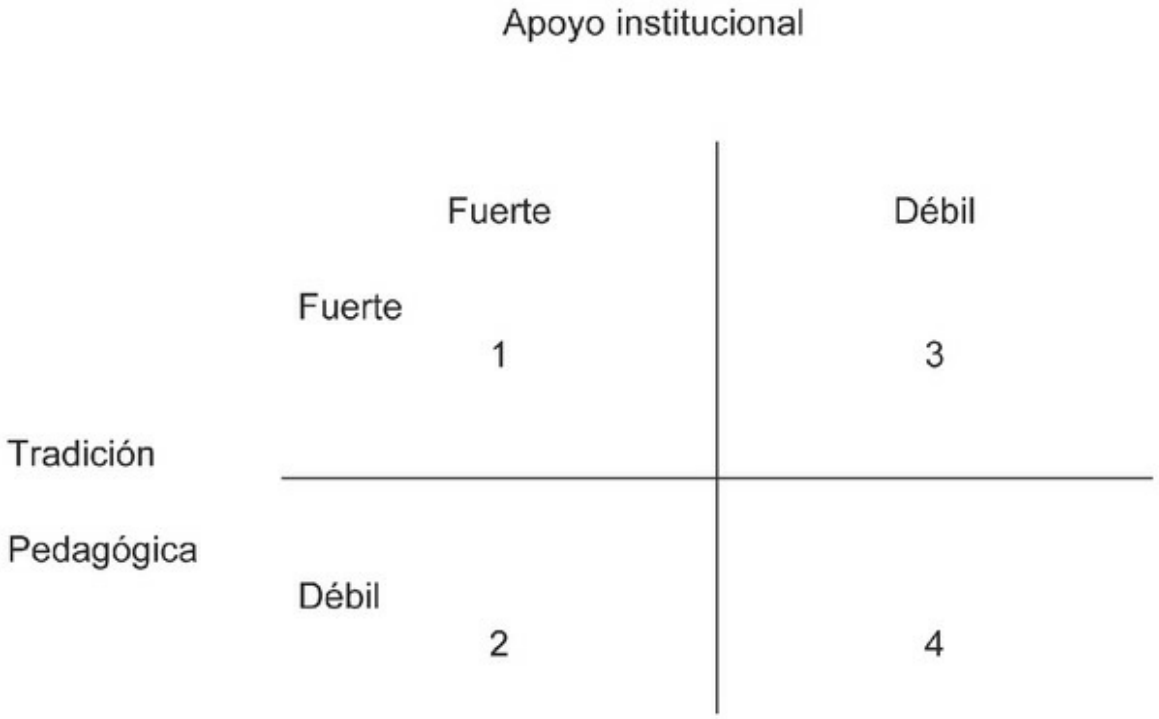
Esta hipótesis de trabajo sobre la articulación entre estabilidad y cambio se apoya en dos variables fundamentales: las *tradiciones pedagógicas* y el *apoyo institucional.*

Por *tradiciones pedagógicas* se entiende la existencia de un conjunto de prácticas y de saberes teóricos *(know-how)* que resumen una determinada manera de resolver los problemas que plantea el proceso educativo. Así, por ejemplo, es posible hablar de una tradición pedagógica basada en los principios de la Escuela Activa (el alumno como eje del proceso de aprendizaje, la eliminación del autoritarismo docente, etc.), o en los principios de la tecnología educativa y el conductismo, o en la educación a través de una determinada actividad (educación por el arte, por la experimentación científica, etc.). Estas tradiciones también se encuentran en los modelos de gestión y administración educativa y se apoyan en los postulados de determinados movimientos pedagógicos, que han surgido a lo largo de la historia de la educación. En ese sentido, suelen incluir tanto la dimensión científica como la ideológica. Existen tradiciones pedagógicas inspiradas más bien en ciertas hipótesis científicas sobre el proceso de aprendizaje o sobre las cuestiones educativas en general y otras que se inspiran particularmente en determinadas visiones del mundo y de la vida. En la realidad, los movimientos pedagógicos tienen siempre una combinación de ambos elementos, a veces muy difíciles de separar.

El *apoyo institucional*, por su parte, se refiere a la presencia de una instancia que proyecte la innovación más allá de la persona o el equipo que la maneja. En este sentido, la variable institucional se expresa a través de, al menos, tres grandes categorías: el Estado, la(s) Iglesia(s) y el sector privado (organizaciones no- gubernamentales, empresas, etc.). Cada una de estas categorías tiene su propia dinámica y no es éste el lugar ni el momento para presentar sus

características específicas. Parece importante, sin embargo, no perder de vista que detrás de este análisis institucional se encuentra todo el debate sobre el carácter público o privado de la educación, el conflicto entre lo particular y lo general, así como las peculiaridades propias de las instituciones involucradas.

Cada una de estas dos variables puede tener una presencia fuerte o débil en el origen y desarrollo de las innovaciones educativas. Si cruzamos las variables con los grados de presencia, tendríamos cuatro tipos ideales de situaciones educativas, desde el punto de vista de su nivel y sus perspectivas de desarrollo. El siguiente diagrama ilustra lo que queremos mostrar:



En el casillero número 1 se pueden incluir las innovaciones que son fuertes en ambos aspectos: institucional y pedagógico. En definitiva, este casillero incluye los casos de innovaciones que se inspiran en un determinado pensamiento pedagógico y que cuentan con un sólido apoyo institucional, sea público o privado. Además, tanto por su historia como por su asociación con movimientos o proyectos similares de dimensión internacional, ya han acumulado una significativa masa crítica de experiencias que les permite transformar ciertos aspectos innovadores en *rutinas de funcionamiento*. Los casos que responden a estas características podrían ser denominados **proyectos**

institucionales consolidados. El riesgo de estos proyectos es que la rutinización de sus procedimientos se traduzca en estancamiento y, en definitiva, en incapacidad para seguir innovando.

En el extremo opuesto a este modelo se ubicarían las innovaciones del casillero número 4, las cuales tienen un débil apoyo institucional y escasas tradiciones en las cuales apoyarse. Estos casos sueles ser **innovaciones vinculadas a una persona o a un equipo**, que cuentan con una coyuntura favorable para iniciar su trabajo a título casi experimental pero que, si no logran salir de su situación inicial y fortalecerse en por lo menos una de las variables en juego, también corren serios riesgos de desaparecer, aunque por motivos opuestos a los del caso anterior.

El casillero número 2 refleja la situación del **sistema educativo burocrático tradicional**, donde existe un fuerte apoyo institucional sin proyecto pedagógico, lo cual da lugar al corporativismo y al funcionamiento de las instituciones basado en la satisfacción de las necesidades del aparato administrativo en lugar de la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Este casillero representa un tipo de situación que podría calificarse de no-innovación y que, por lo tanto, no debería ser incluido en este análisis. Sin embargo, si aceptamos que la innovación educativa no está separada de la existencia de un núcleo estable, este tipo de situaciones debe ser considerado. Su presencia nos indica que todo proceso innovador puede -si pierde de vista sus motivaciones pedagógicas originales- transformarse en un proceso puramente burocrático.

En el extremo opuesto se encuentra el casillero número 3, donde se ubican los casos en los que el proyecto pedagógico se desarrolla sin apoyos institucionales fuertes o, incluso, al margen de las instituciones o apoyada por instituciones que son, en sí mismas, contestatarias del sistema. En general, esta categoría comprende las innovaciones que se desarrollan sin infraestructuras institucionales fuertes, pero con sólidos fundamentos ideológicos o pedagógicos. La figura del **"militante"** nos da una imagen adecuada de este tipo de innovadores cuya suerte o destino depende de la capacidad del proyecto para resolver problemas y para evitar que la debilidad institucional se

transforme en un conflicto.
Este análisis preliminar de las diferentes categorías de proyectos educativos a partir del cruce del apoyo institucional y las tradiciones pedagógicas permite apreciar que existe una relación particular entre ambas variables: la dimensión institucional de una innovación adquiere legitimidad cuando ella se expresa a través de la capacidad para acumular experiencias y saberes, es decir cuando se traduce en la construcción de una determinada cultura institucional. A la inversa, un determinado enfoque pedagógico supera el estadio de una opinión o de un proyecto personal cuando logra institucionalizarse.
Este esquema de análisis podría ser aplicado a diferentes situaciones nacionales o, al interior de cada país, a los diferentes sectores sociales. Un análisis de este tipo permitiría apreciar, por ejemplo, que en los países más desarrollados predominan innovaciones del tipo de los "proyectos institucionales consolidados". Estos proyectos, a su vez, también predominan en los sectores sociales más favorecidos de los países en desarrollo. Los sectores populares, en cambio, reciben una oferta pedagógica ubicada predominantemente en el casillero número 2 (burocrática) o en casillero número 3 (militantes).
Los países en desarrollo muestran, en general, menor capacidad para innovar y para mantener los procesos de innovación pero, al mismo tiempo, son el escenario de cambios radicales que suelen resultar de la aplicación literal de propuestas surgidas en los países desarrollados. Obviamente, la radicalidad de las propuestas de cambio educativo que aparecen en los países en desarrollo no se explica solamente por la ausencia de tradiciones sino, más importante aun, por la gravedad de los problemas que es preciso enfrentar. Pero en términos generales, se podría postular la hipótesis según la cual el fuerte predominio de una oferta basada en rasgos burocráticos provoca, como reacción, la ampliación del espectro de posibilidades de innovaciones, hasta incluir innovaciones anti-sistema. Desde este punto de vista, la existencia de tradiciones pedagógicas y de apoyo institucional no puede ser asociada a la educación tradicional y burocrática que las innovaciones intentan modificar. Precisamente es la incapacidad para resolver los problemas, demostrada por las estrategias educativas habituales, lo que otorga

legitimidad al amplio espectro de alternativas que se presentan como innovaciones destinadas a resolver un mismo tipo de problemas.

2. *POR UNA POLÍTICA DE INNOVACIONES EDUCATIVAS*

La existencia de una demanda permanente de cambio e innovación en educación no es un capricho derivado de modas teóricas o políticas. Existe, al contrario, un generalizado sentimiento de insatisfacción con los resultados de la acción educativa. Esta insatisfacción es, obviamente, mucho más profunda y extendida en los países en desarrollo. En los últimos años, sin embargo, las demandas por innovación han adquirido un sentido diferente, en el marco de los nuevos desafíos que enfrenta la educación ante los cambios en la organización del trabajo, en la vida política y en la cultura [(7)] .

Dos de las características de los actuales procesos de cambio social tienen una importancia fundamental para justificar la necesidad de adoptar una política renovada de innovaciones educativas. La primera es el rol del conocimiento en los procesos productivos y la impresionante velocidad del cambio en la producción de conocimientos. Esto supone que los sistemas educativos estarán obligados a renovar en forma permanente los contenidos de sus programas de estudio y que será preciso incorporar la idea de *aprender a aprender* como exigencia de una buena educación básica y universal. La segunda característica se refiere al impacto de la globalización sobre la cultura y el desempeño ciudadano, que obliga a fortalecer el papel de la educación y de la socialización en general, en el desarrollo de la capacidad de *vivir juntos* [(8)] .

En este contexto, el problema de una **política de innovaciones** no consiste en promover mayor dinamismo educativo en general, sino: (a) enfrentar la necesidad de democratizar la capacidad de innovar y (b) promover determinados tipos de innovaciones, particularmente aquellas destinadas a resolver los problemas más significativos desde el punto de vista de una política educativa ligada a la transformación productiva con equidad [(9)] .

El objetivo de este texto no consiste en definir todos los aspectos de una política de innovaciones educativas sino, más modestamente, justificar su necesidad e identificar algunos aspectos cruciales que

deberían ser considerados y que surgen del análisis efectuado precedentemente.

Dicho análisis ha permitido apreciar que el problema fundamental que enfrentan las estrategias de cambio es la baja capacidad de innovación de los segmentos de la oferta educativa pública dirigida a los sectores populares. En estos sectores se advierte la presencia de una fuerte potencialidad de cambio basada en la motivación ideológica o científica de los innovadores, con débil apoyo institucional, o, al contrario, una oferta educativa muy institucionalizada, pero carente de motivación y entusiasmo, ya sea político o pedagógico.

El fuerte apoyo institucional que existe en este segmento se expresa a través de comportamientos burocráticos en función de la lógica del sistema educativo y no de las instituciones escolares. Por esta razón, un aspecto central de las políticas de innovaciones educativas debería ser el apoyo institucional a los innovadores, evitando el riesgo de la asfixia burocrática por un lado, y del aislamiento de la autonomía por el otro. La hipótesis que se pretende formular desde este análisis es que el fortalecimiento institucional es la clave de una política pública de innovaciones educativas. Para ello, habría al menos tres variables sobre las cuales sería preciso trabajar: (a) la autonomía institucional acompañada de la creación de redes y de una serie de servicios centrales de apoyo; (b) la profesionalización de los docentes y (c) una política de incentivos materiales y simbólicos a las innovaciones y a los innovadores.

a) *La autonomía institucional.* Sobre este tema existe ya una relativamente abundante literatura. La mayor parte de los actuales procesos de transformación educativa incluye entre sus propuestas el objetivo de otorgar más autonomía a las escuelas y de promover proyectos educativos por establecimiento. Existen, al respecto, numerosos malos entendidos, muchos de los cuales provienen de la asociación entre autonomía institucional y privatización. Sin pretender entrar en ese debate, parece importante reconocer que la política de mayor autonomía tiene necesariamente que ser acompañada por, al menos, otros dos aspectos fundamentales. El primero de ellos es la idea de **red**, que tiende poner a las escuelas en contacto no a través

de mecanismos puramente formales o administrativos sino a través de actividades que surjan de proyectos o problemas comunes. La red, a su vez, garantiza la función de cohesión social, que es preciso no perder de vista al transformar el funcionamiento de los sistemas educativos.

El segundo aspecto es el que se refiere a los servicios centrales de apoyo. El fortalecimiento institucional no puede darse en el vacío y la autonomía no significa abandonar a las escuelas a su suerte. Estos servicios pueden ir desde la provisión de equipos y materiales hasta la capacitación del personal en todas sus categorías. En este sentido, el director del establecimiento es el actor clave que debería ser considerado prioritariamente en las políticas de fortalecimiento institucional.

b) *La profesionalización de los docentes*. La innovación supone un alto grado de motivación pero, además, un igualmente alto nivel de competencias técnicas. Si bien el profesionalismo docente es un proceso permanente, lo cierto es que la capacidad de innovar exige un mínimo de profesionalismo, que debería ser asegurado desde la formación inicial y fortalecido a través de acciones de capacitación. La profesionalización es un componente básico de las políticas de autonomía institucional. En este sentido, es preciso considerar las consecuencias que se derivan de un ejercicio profesional que exige el trabajo en instituciones y en equipo. El concepto de *profesionalismo colectivo*, como diferente al clásico profesionalismo liberal con el cual se suele analizar este problema, debería ser tomado seriamente en cuenta.

c) *Política de incentivos materiales y simbólicos.* Ya existen interesantes experiencias basadas en la idea de un Fondo de Innovaciones Educativas, o fórmulas semejantes, destinadas a establecer claras señales de estímulo a aquellos educadores que intentan renovar sus prácticas. Las políticas de incentivos implican disponer de adecuados instrumentos de registro y de evaluación de resultados, que permitan no sólo atender a los innovadores reconocidos, sino diseñar políticas para aquellos que no innovan o que no modifican sus prácticas a pesar de los mediocres resultados que

obtienen con ellas.
En síntesis, el tema de la innovación está actualmente en el centro de las preocupaciones político-educativas. Democratizar la capacidad de innovar constituye uno de los requisitos de las estrategias de cambio que intentan superar tanto la desigualdad que promueve la aplicación radical de los enfoques que dejan todo librado al mercado como la uniformidad autoritaria que proviene de los enfoques fundamentalistas.

3. *INNOVACIONES EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN MÁS JUSTA*

Desde este punto de vista, el interrogante fundamental que enfrenta la innovación educativa se refiere a cómo puede contribuir a la construcción de un orden social justo. Para expresarlo en otros términos, **la pregunta fundamental es la pregunta acerca del determinismo social de los resultados de aprendizaje y como superarlo**. Ahora bien, ¿qué significa superar determinismos en educación y porqué es importante volver a analizar hoy este problema? El determinismo en educación ha tenido una larga trayectoria, donde se pueden encontrar visiones de muy diferente orientación filosófica y política. Desde las distintas corrientes sociológicas, por ejemplo, se pueden recordar todos los análisis destinados a explicar tanto el rendimiento y las trayectorias escolares como el contenido de los valores y los conocimientos que transmite la escuela y la familia en función del origen social de los alumnos. La discusión acerca de los factores que explican los resultados escolares se ha puesto nuevamente de actualidad a partir de la universalización de los sistemas de medición de logros de aprendizaje y la creciente comparación de resultados que permiten algunas pruebas internacionales. La evidencia empírica disponible al respecto muestra que existe una fuerte correspondencia entre resultados escolares y factores ligados al entorno social de origen de los alumnos (ingresos económicos, nivel educativo de los padres, recursos del hogar, estimulación temprana, etc,). El papel compensador de la escuela parece relativamente débil aunque en algunos estudios aislados se aprecia que el efecto de la acción de la escuela - medido a través de

las prácticas pedagógicas, las características de los profesores, el equipamiento, etc.,- puede llegar a jugar un papel comparable al que juegan las variables externas.

Más allá de las discusiones metodológicas acerca de las mediciones, reconocer que existe una fuerte correlación entre origen social, condiciones materiales de vida y desempeño escolar no significa aceptar que exista un determinismo que no pueda ser modificado ya sea por acciones políticas o individuales. En este nivel de análisis, sabemos que los determinismos son, ellos mismos, socialmente construidos y que no responden a ningún factor ajeno al propio ser humano.

Superar el determinismo en educación implica, obviamente, políticas y estrategias extraeducativas que modifiquen las condiciones objetivas de vida de la población. Sin embargo, es preciso asumir la responsabilidad específicamente educativa en la tarea de romper el círculo de reproducción de la pobreza. Trabajar simultáneamente en mejorar las condiciones de vida de la población y en ofrecer una educación que rompa el determinismo social son aspectos de una misma política, sólo posible en el marco de un proceso de construcción de sociedades más justas.

Algunas de las estrategias educativas vinculadas a mayores logros de justicia son bien conocidas: fortalecer la educación inicial, mejorar los insumos materiales del aprendizaje (tiempo, equipamiento didáctico, textos, ordenadores, infraestructura, etc.) Además de estas dimensiones, que son condición necesaria para una educación de buena calidad, la experiencia muestra la necesidad de abrir la pregunta hacia el campo de la subjetividad y su papel en los procesos destinados a superar los determinismos.

4. *INNOVACIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD*

La literatura actual sobre el tema de la desigualdad ha puesto de relieve la importancia de la dimensión subjetiva. El debate contemporáneo acerca de lo que se ha dado en llamar las *nuevas desigualdades* ha permitido apreciar que mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente "inter-categoriales", las nuevas

desigualdades son "intra-categoriales". Mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socio - económico y estructural **(10)** . Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas.

Además del cambio en la naturaleza de la desigualdad, también es posible formular la hipótesis del carácter subjetivamente traumático de las situaciones de pobreza, marginalidad y exclusión, a partir de algunas características de los procesos que las provocaron. Las crisis económicas que han sufrido los países en los últimos años son muy rápidas y de magnitudes muy importantes. La rapidez y la magnitud del fenómeno tienen consecuencias que no han sido aun suficientemente estudiadas. En todo caso, sea individual o colectiva, la rapidez de la caída permite adoptar un enfoque analítico que distinga este tipo de situaciones de pobreza y exclusión de las situaciones tradicionales donde la pobreza ha sido transmitida intergeneracionalmente. Dicho en otros términos, estaríamos ante un escenario en el cual el excluido sufrió personalmente las operaciones sociales del proceso de exclusión: pérdida del empleo, fracaso en la búsqueda de nuevo empleo, pérdida de ingresos, de vivienda, de acceso a servicios básicos de salud y educación, dificultad para transmitirle a sus hijos una identidad basada en situaciones profesionales, etc. Este escenario es *distinto* en el plano subjetivo al que se puede encontrar en situaciones más tradicionales de pobreza estructural, donde la exclusión ya fue vivida y transmitida a través de varias generaciones.

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política **(11)**

. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de *masas*, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la subjetividad es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos.

Los estudios sobre políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen de relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos), pero también son elocuentes en cuanto a mostrar las dificultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de dichas políticas **(12)** . En este sentido, el concepto de resiliencia puede contribuir a identificar los aspectos subjetivos que deberían ser tenidos en cuenta por las políticas masivas. Dicho en otros términos, estaríamos ante la posibilidad de avanzar en el diseño de *políticas de subjetividad*, tema muy complejo pero que es preciso comenzar a desarrollar **(13)** .

Siguiendo esta línea de análisis, lo que sigue es un intento de identificar aquellos aspectos que aparecen en el trayecto de resiliencia de una persona o de un grupo y que tienen vinculación directa con el trabajo pedagógico, especialmente en el ámbito de la escuela. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad debería -si este análisis fuera válido- hacerse cargo de estas dimensiones.

5. *TRES COMPONENTES: PROYECTO, NARRATIVA Y CONFIANZA*

Los estudios sobre resiliencia han identificado una serie de atributos que caracterizan ya sea a las personas "resilientes", ya sea a las condiciones que favorecen el desarrollo de la resiliencia. No vamos a considerar si la lista es exhaustiva ni el peso relativo de cada uno de

dichos atributos. Sólo quisiéramos mencionar y analizar aquellos que nos parecen, desde una perspectiva pedagógica, los más relevantes o -para usar una de las categorías con la cual Popper consideraba la validez de las teorías científicas- los más fértiles en términos de su capacidad para explicar fenómenos y para inspirar estrategias de intervención.

Desde el punto de vista de las personas, se destacan la capacidad para formular un *proyecto* y la capacidad para elaborar una *narrativa* acerca de su situación, aspectos fundamentales en lo que algunos denominan el proceso de construcción de un Sujeto. Desde el punto de vista de las condiciones, mencionaremos la *confianza* por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación. La fertilidad se deriva, en gran parte, del hecho que estas dimensiones ya han sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo. Su recuperación desde un enfoque basado en el concepto de resiliencia no hace más que reforzar la validez de su utilización.

5.1. *Proyecto*

Los estudios sobre resiliencia señalan que una de las características de las personas o las comunidades que logran superar las condiciones adversas es que disponen de un proyecto para el futuro. Disponer de un proyecto es muy importante tanto para soportar el trauma como para superarlo.

Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto. La sociología se ha encargado de mostrar que la capacidad y la posibilidad de elaborar un proyecto están socialmente determinadas. Al respecto, es posible evocar los estudios donde se advierte que la ausencia de proyectos es uno de los factores más significativos en la caracterización de la pobreza. Esta carencia se ha acentuado en las últimas décadas, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, que aumentaron significativamente los niveles de incertidumbre sobre el futuro. "En un mundo en cambio y fuera de control, no existe otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí como

actor", sostuvo Alain Touraine para explicar el concepto de Sujeto. Pero este proceso de construcción del sujeto (que pasa básicamente por la capacidad de definir un proyecto de vida) requiere apoyos institucionales, particularmente los que brindan la familia y la escuela. Desde esta perspectiva, es posible recuperar los análisis y propuestas que enfatizan la necesidad de concebir la tarea educativa como una tarea de *orientación*.

Esta función de orientación puede ejercerse a través del fomento de una gran diversidad de actividades, que incluyen desde el manejo de los códigos con los cuales se procesa la información y se expresan las demandas hasta la discusión general acerca de la evolución de la sociedad, de la cultura, de la economía, de las nuevas profesiones y el fomento de la participación en los procesos de toma de decisiones. Pero desde el punto de vista de la subjetividad, particularmente de aquellos que viven situaciones de pobreza y exclusión, el aspecto central de la tarea educativa consiste en plantear las preguntas claves de la identidad personal: ¿Qué quiero ser? ¿en qué creo? ¿cuáles son mis fortalezas y mis debilidades?. La escuela y los adultos que la ocupan deberían ayudar a los jóvenes a plantearse y contestarse estas preguntas **(14)** . Un enfoque de este tipo orientaría, sin dudas, una serie de estrategias tanto desde el punto de vista curricular como desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y la integración de equipos profesionales en las escuelas.

5.2. *Narrativa*

Los trabajos sobre resiliencia también insisten en la importancia del relato como factor clave en la superación de los efectos de un traumatismo. La posibilidad de articular en un relato las imágenes y representaciones vinculadas a la situación traumática es un elemento fundamental en el trayecto de la resiliencia, ya que desde el momento que un niño puede relatar lo que le ha sucedido, sus sentimientos y sus interacciones con el medio se modifican. La naturaleza de lo sucedido deja de ser puramente sensorial para transformarse en verbal y dirigida a alguien que no estuvo presente en el momento de la tragedia. Recomponer el acontecimiento con palabras no sólo modifica

las representaciones mentales de la persona y el sentido que él le atribuye a lo sucedido sino que permite establecer vínculos de confianza con nuevos interlocutores [(15)] .

Fortalecer la capacidad de producir relatos, de establecer nexos lógicos entre distintas representaciones, supone tener un fuerte dominio del código de la lectoescritura. Desde este punto de vista, la justificación acerca de la prioridad que debe asumir el aprendizaje de la lectoescritura en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación, adquiere un nuevo estímulo y sentido. Alrededor de este eje curricular se articulan una serie de actividades de alto valor en el trayecto de la resiliencia: el teatro, la literatura, la poesía, etc. son todas formas muy significativas de expresión en los procesos de resiliencia. En definitiva, se trata de orientar la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el objetivo de fortalecer la capacidad de expresar demandas y necesidades y de comprender lo que sucede.

5.3. *Confianza*

Los estudios de resiliencia han destacado la importancia de la presencia de un adulto o de adultos significativos que brinden confianza en la capacidad de las personas para superar la situación adversa, ya sea a través del afecto, la protección, la estimulación o el reconocimiento a la existencia del sujeto. La confianza ha sido objeto de frecuentes análisis en los estudios sobre el papel que juegan las expectativas del docente sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos en los resultados del aprendizaje. El clásico estudio de Rosenthal sobre el "efecto Pygmalion" es uno de los más frecuentemente evocados para justificar la importancia que reviste la actitud del docente y sus expectativas en la determinación del fracaso o el éxito escolar.

Pero los estudios y la experiencia indican que la confianza es un objeto difícil de administrar. Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos construidos en forma lenta y sólida. Al contrario de agresiones intensas pero momentáneas, que suelen dejar menos impacto en la memoria, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. Exagerando un poco nuestra disponibilidad de

conocimientos, podríamos decir que conocemos relativamente bien el contenido y los procesos de construcción social de las representaciones, pero sabemos muy poco o nada acerca de cómo modificarlas. La pedagogía enfrenta aquí una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo "contra-cultural". En este sentido, construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias resilientes implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos coherentes.

Los estudios de resiliencia, sin embargo, nos ayudan a identificar algunos de estos procesos cuyo impacto parece significativo: calor afectivo, fortalecimiento de la autoestima, idealización, racionalización, activismo, etc. En todo caso, la mención de estos procedimientos indica claramente que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información en necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios.

6. *DE LA CIENCIA SOCIAL A LA FILOSOFÍA SOCIAL*

Quisiera terminar esta presentación con un balance acerca de las consecuencias de estos cambios sobre los paradigmas que guían nuestro desempeño. Todo este análisis, en última instancia, pone de relieve la importancia que ha adquirido en este nuevo contexto social la pregunta por el *sentido* de nuestras acciones. Responder a esta pregunta trasciende las posibilidades de los paradigmas puramente científicos o técnicos y nos pone frente a los dilemas éticos, particularmente referido al tema de la justicia. Construir una sociedad justa es muy exigente en términos éticos, cognitivos y emocionales. La educación y los educadores enfrentan este desafío desde una situación particular. Por un lado, es necesario que la adhesión a la justicia sea parte importante de la demanda social a la educación. Por el otro, en cambio, la educación tiene una fuerte responsabilidad en la creación de esa demanda. La escuela universal y obligatoria a cargo

de maestros formados profesionalmente a través de instituciones educativas especiales fue la respuesta a la demanda de formación del ciudadano para el Estado-Nación. ¿Seremos capaces de diseñar la respuesta a la demanda de formar ciudadanos para una sociedad más justa del siglo XXI? Estas preguntas implican un interrogante muy importante acerca de la formación de las elites. Si bien en una sociedad democrática la distinción entre los miembros de las elites dirigentes y el resto de la ciudadanía es una distinción dinámica, lo cierto es que la responsabilidad por las decisiones es mucho mayor en aquellos que manejan áreas más sensibles desde el punto de vista de las consecuencias de sus decisiones: los científicos, los dirigentes políticos, los dirigentes empresarios. Por último, estas decisiones ya no podrán ser limitadas espacialmente al ámbito del territorio local o nacional. La responsabilidad también asumirá una dimensión internacional y al nivel del género humano. Como toda etapa crucial de la historia, abre siempre la opción de la incertidumbre o la esperanza.

---

(1) Michael G. Fullan. *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell, 1991. Michael Fullan comienza su libro diciendo: "One person claims that schools are being bombarded by change; another observes that there is nothing new under the sun".

Ver Texto

---

(2) Richard F. Elmore, "Getting to Scale With Good Educational Practices", en *Harvard Educational Review*, vol. 66, n°1, 1996. Elmore sostiene que "A significant body of circumstantial evidence points to a deep, systemic incapacity of U.S. schools, and the practitioners who work in them, to develop, incorporate, and extend new ideas about teaching and learning in anything but a small fraction of schools and classrooms"

Ver Texto

---

(3) David Perkins, *La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1995, pág. 204.

Ver Texto

---

(4) Ver, por ejemplo, Juan Carlos Tedesco. "Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina", en A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (coordinadores), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI-Fundación Santillana, 2009.

Ver Texto

---

(5) OCDE. *Société du savoir et gestion des connaissances; Enseignements et compètences*, OCDE, 2000.

Ver Texto

---

(6) CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento, base de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

Ver Texto

---

(7) Juan Carlos Tedesco. *El Nuevo Pacto Educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid, Alauda-Anaya, 1995.

Ver Texto

---

(8) Ver Jacques Delors. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for Twenty-first Century*. Paris, UNESCO Publishing. 1996.

Ver Texto

---

(9) CEPAL-UNESCO, op. Cit.

Ver Texto

---

(10) J-P.Fitoussi y P. Rosanvallon, *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial, 1997.

Ver Texto

---

(11) Un aporte importante al análisis de los procesos subjetivos asociados a situaciones de exclusión social puede verse en S. Dustchazky y C. Correa, *Chicos en banda; Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires, Paidos, 2002.

Ver Texto

---

(12) Ver, por ejemplo, OEA./Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos; Un balance de los años '90 en la Argentina.* Buenos Aires, 2002.

Ver Texto

---

(13) Una significativa dimensión del rechazo de vastos sectores de población a las políticas gubernamentales se explica más por las representaciones subjetivas asociadas a dichas políticas que por sus consecuencias objetivas. La subjetividad no se reduce -desde esta perspectiva- a la intimidad de una persona. Según la feliz expresión de Alain Ehrenberg, "la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva". Sobre este tema, ver el interesante capítulo que se dedica a la subjetivad en Danilo Martucelli, *Grammaire de l'individu.* París, Gallimard, 2002.

Ver Texto

---

(14) Ver, por ejemplo, Joaquim Azevedo. *Voos de borboleta; Escola, trabalho e profissao*. Ediçoes Asa, 1999..

Ver Texto

---

(15) Boris Cyrulnik. *Les villains petits canards*. Paris, Odile Jacob, 2001. pág. 182.

Ver Texto

Un sistema educativo más inclusivo: perspectivas locales e institucionales de cambio y mejora

Coordinadora: Ángeles Parrilla Latas

PRESENTACIÓN

En este simposio se discuten un conjunto de estudios y proyectos de cambio y mejora escolar que confluyen en la búsqueda de un sistema educativo más inclusivo. Presentamos esta propuesta en torno a cuatro proyectos de investigación estrechamente relacionados en cuanto a la temática que abordan: la construcción de procesos de mejora, inclusivos, en centros educativos de primaria y secundaria en cuatro comunidades autónomas.

Todos los proyectos se engloban en el marco del movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar, preocupado por cómo poner en marcha procesos de cambio que logren una mejora real de la calidad educativa de las escuelas (Creemers et al., 1998; Gray, et al. 1999; Murillo, 2004). A su vez todos los proyectos tienen como referencia sustantiva e identitaria la asunción de los planteamientos de la Educación Inclusiva y la Educación para Todos (Arnaiz, 2007; Parrilla, 2008). Ambas cuestiones suponen en la práctica, en todos los casos, la consideración básica del papel de los centros educativos en el diseño y dinamización de cambios que favorezcan la inclusión en forma de distintos Proyectos de participación e innovación. Convergen también las aportaciones presentadas en este simposio en la asunción de la investigación educativa como práctica de intervención social, transformadora y participativa que supone el trabajo en colaboración de todos los participantes en el proceso.

Las distintas aportaciones que presentamos se diferencian sin embargo en la perspectiva singular que cada uno de los proyectos asume para el desarrollo de dichos procesos de cambio y mejora, ofreciendo así en su conjunto este simposio una visión general de diferentes formas de acercarse al desarrollo de procesos educativos inclusivos que tienen como meta la mejora escolar. Tres de estos proyectos forman parte de

un proyecto coordinado del Plan Nacional de I+D+i que está siendo desarrollado en las Universidades de Vigo; Cantabria y Sevilla, mientras que el cuarto está subvencionado por la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Con esta diversificación de enfoques, en este simposio pretendemos avanzar desde los cimientos que cada estudio puntual aporta sobre cómo se construyen y articulan procesos de mejora e inclusión escolar hasta el conocimiento más amplio, de cómo se interpretan, reconstruyen y llevan a cabo en las escuelas y comunidades locales y educativas, procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos y que supongan una mejora de la escuela.

Las cuatro perspectivas complementarias y a la vez convergentes que definen la singularidad de cada proyecto presentado y que se someterán a análisis y discusión en este simposio son:

a. La perspectiva que ofrece el llamado Desarrollo Local (Arocena, 2001; Bordieu, 2000) que nos permite hablar y pensar en la idoneidad del desarrollo localmente situado de proyectos educativos inclusivos. Desde este marco de referencia se entiende lo local como centro y ámbito de gestión de lo global, pudiendo plantearnos que al problema global de la exclusión se puede y debe responder desde planteamientos y acciones localmente situadas, fundamentadas y generadas.

En esta perspectiva el espacio local no es concebido como simple espacio de reproducción de lo global, sino como un espacio con identidad propia, como un lugar privilegiado para articular alternativas y procesos de desarrollo y mejora, adaptados a las circunstancias, características e identidades de los distintos contextos en que han de resolverse los problemas globalmente planteados. El papel atribuido así a lo local cuestiona fuertemente la tendencia a afrontar el cambio y la mejora educativa desde grandes proyectos y modelos escolares pensados para aplicar sin considerar las condiciones locales en que se desarrollan, y refuerza la importancia de gestionar el cambio a través de procesos y acciones de mejora locales. En este proceso es básico el papel otorgado a la

identificación de las propias necesidades, al aprovechamiento de los recursos internos y naturales de toda comunidad y a las alianzas y redes establecidas entre las instituciones y servicios locales implicados en un mismo empeño.
Esta perspectiva será ilustrada en una aportación que describe y analiza el proceso de investigación seguido en tres centros educativos de la localidad de A Estrada en Pontevedra El título de la aportación es: *El desarrollo local como marco de una educación más inclusiva.*

b. La necesidad de promover y animar proyectos de mejora educativa basados en el aumento de la participación del alumnado. Desde esta perspectiva se reconoce el movimiento de la voz del alumnado y los presupuestos que lo sustentan, tal y como ha sido descrito por algunos autores (Fielding, 2004; Susinos, 2009; Rudduck y Flutter, 2007) como una apuesta por una nueva forma de entender la relación pedagógica en la que el alumnado entra en la escena escolar con mucho mayor protagonismo del que ahora le es permitido. Ello conlleva la transformación del sistema relacional que hoy mantenemos entre alumnado y profesorado, una apertura de nuevos espacios para el diálogo y la oportunidad para la transformación escolar que modificará tanto los roles del alumnado como la misma profesionalidad docente, tal y como hoy es entendida.
Desde esta perspectiva se toma esta apuesta por aumentar la participación del alumnado como elemento movilizador del cambio, como herramienta para la mejora escolar y simultáneamente, como una reflexión sobre cuándo y en qué condiciones las iniciativas de participación y consulta del alumnado pueden ser considerados inclusivas. Y, de forma particular, importa aquí indagar sobre cómo promover la participación y la bienvenida del alumnado "sin voz pedagógica", lo cual es una preocupación nuclear de la inclusión educativa.
Esta perspectiva será ilustrada en una aportación que describe y analiza el proceso de investigación y cambio seguido en varios centros educativos de Cantabria, titulada: *La voz del alumnado como*

estrategia de mejora de la escuela.

c. La perspectiva que enfatiza los modelos formativos y comunitarios como elemento de mejora institucional y como vía para construir y articular prácticas de educación inclusiva. Desde este enfoque se plantea que el progreso hacia escuelas inclusivas, que dan respuesta de calidad a todos los alumnos y alumnas, debe ir acompañado de la necesaria colaboración entre el profesorado y el desarrollo de la formación en el centro educativo (Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2010, etc.). De hecho, ya hace más de una década que investigaciones como las de Clark et al. (1997), Hopkins, Ainscow y West (1994) o Parrilla (1998) identificaron la formación en colaboración entre el profesorado como una condición esencial en aquellos centros que caminan hacia prácticas inclusivas. Además, como Gallego (2010) ha señalado recientemente, asumir una perspectiva comunitaria en educación es una alternativa original y educativamente pertinente dado que ésta enfatiza que profesionales y agentes implicados en cada institución educativa (asesores, profesionales de apoyo, tutores, equipo directivo, alumnado, familias) aprendan y trabajen juntos para solucionar las dificultades que surgen en su contexto.

Esta perspectiva será ilustrada en una aportación que describe y analiza el proceso de investigación, formación y cambio seguido en tres centros educativos de la provincia de Sevilla. El título de esta aportación es: Desarrollo de proyectos de educación inclusiva a través de la formación en colaboración.

d. La perspectiva institucional que presenta la cuarta aportación se fundamenta en los movimientos de reforma de las escuelas (Davis y Thomas, 1992; Reynolds y Ramasut y Reynolds, 1997), que pretenden con sus planes de mejora que la atención a la diversidad sea una realidad en las mismas.

Desde esta perspectiva, se ha iniciado la revisión de los procesos de trabajo de siete centros de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia, con la finalidad de poder establecer cambios organizativos y curriculares en los mismos, que conduzcan hacia la puesta en práctica de acciones efectivas encaminadas a la

consecución de una educación sin exclusiones (Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007). Se pretende que estos centros se aparten del aprendizaje memorístico y enfaticen aspectos prácticos basados en la experiencia y en el aprendizaje activo y cooperativo. Para ello el trabajo en grupo con asesoramiento externo y la formación están proporcionando apoyo a estos centros para que puedan iniciar procesos de cambio hacia planteamientos más inclusivos. Dichos cambios están siendo liderados por un grupo fuertemente comprometido con el cambio y se están incardinando en los proyectos educativos como parte de la misión de los centros. Otras acciones imprescindibles que se están teniendo en cuenta son: el apoyo al profesorado, el establecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles y acordes a las habilidades e intereses de una población tan heterogénea como la que hoy en día está escolarizada en estos centros, y la formación de toda la comunidad educativa (Villa y Thousand, 1995; Fullan, 2001; Flecha y Puigvert, 2007).

Se trata de garantizar con estos planes de mejora que la transición hacia la educación inclusiva no sea considerada como un cambio técnico o un mero cambio arquitectónico sino como un movimiento con una clara dirección filosófica que asegure actividades educativas con enfoques comprehensivos que consideren las necesidades de los grupos normalmente marginados y excluidos. Evidentemente este cambio debe ir acompañado de políticas gubernamentales y de sistemas organizativos en pro de la educación inclusiva, la definición y el desarrollo de indicadores para la inclusión y la diseminación de informaciones e ideas que estimulen el diálogo acerca de la diversidad y el derecho a una educación para todos en el siglo XXI.

Esta perspectiva será ilustrada en una aportación titulada: *Planes de mejora en CEIP: hacia una escuela inclusiva.*

1. *EL DESARROLLO LOCAL COMO MARCO DE UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA*

Ángeles Parrilla
Mª Luisa Baamonde
Isabel Doval
Carmen Fernández de la Iglesia

Pilar González Fontao
Esther Martínez
Mery Muñoz
Manuela Raposo
Universidad de Vigo y Universidad de Santiago de Compostela

La posibilidad de desarrollar una educación cada vez más inclusiva es hoy en día una cuestión que ha pasado de ser una meta de determinados países y sistemas educativos, a convertirse en un objetivo de la agenda política global. Efectivamente, hace ya 10 años, en la Conferencia Internacional de Dakar (2000), se dio el paso que supuso plantear la Educación para todos (EpT) como marco de referencia educativo global. La complejidad del proceso no obstante es de tal envergadura que Ainscow y Miles (2008) han calificado este reto como el más importante al que nunca se han enfrentado los sistemas educativos.

Esta necesidad de hacer de los sistemas educativos y centros escolares contextos que ofrezcan una educación sin exclusiones ha llevado a la formulación de distintos planteamientos para alcanzar y desarrollar una sociedad y una escuela inclusiva. Los esfuerzos iniciales desarrollados dentro de los centros educativos estuvieron sin duda muy centrados en promover cambios parciales y sectoriales. Se centraron en promover cambios en las aulas o en los alumnos. Con el tiempo dieron paso a lo que se ha convertido en el referente más habitual y sólido en la literatura académica sobre el tema, el llamado planteamiento institucional. Éste ha centrado los procesos de mejora para el desarrollo de una educación inclusiva en la escuela, planteando ésta como institución con capacidad de aprendizaje y cambio (Stoll y Fink, 1999). En efecto este enfoque ha aportado una gran cantidad de ideas y experiencias que están contribuyendo a mejorar la capacidad inclusiva de las escuelas y los sistemas educativos. Pero incluso el mismo, al desarrollarse, ha ido avanzando de tal manera que, sin renunciar a la idea de la escuela como el núcleo o eje básico del cambio, ha puesto sobre el tapete la necesidad de considerar en los procesos de transformación y mejora, la relación entre las escuelas y el contexto educativo, político y social en el que estas se desarrollan.

Surge así un tercer planteamiento que parte de la idea de que la escuela sola no puede hacer frente al cambio. La inclusión educativa es desde esta visión, mucho más que un marco de acción escolar, ya que es un proyecto social y ciudadano que supone salir del espacio escolar al espacio local.

Los motivos y razones que se argumentan para ello son claros. De un lado se plantea que cuando las iniciativas y esfuerzos de cambio para construir una sociedad y una educación inclusiva se restringen al espacio escolar se corre el riesgo de encapsular el cambio, de producir modificaciones y lógicas contradictorias entre lo que ocurre dentro de la escuela (que desarrolla prácticas inclusivas) y lo que ocurre fuera (una sociedad que se rige cada vez más por criterios y prácticas excluyentes). Por otro lado como han señalado diversos autores y estudios sobre el tema (Tonucci, 2000; OCDE, 2008; Forlin, 2010) aunque seamos capaces de modificar las prácticas escolares y la organización dentro de las escuelas, ese cambio educativo, aisladamente, tiene muy poca capacidad de impacto, y muy escasas posibilidades de modificar la situación y prácticas educativas que se mantienen más allá de la escuela, aquellas que transcurren en otros entornos educativos como el ámbito familiar, comunitario y local.

Una idea fundamental de partida es pues la necesidad que la educación inclusiva tiene de salir de la escuela, del espacio educativo escolar para llegar al espacio educativo local. Por eso, el desarrollo de la educación inclusiva compete también a las administraciones escolares, a los municipios, a los movimientos sociales y ciudadanos, a asociaciones y empresas que no pueden trabajar aislada y desconectadamente en la consecución de la misma.

En esta línea de trabajo y pensamiento se han ido planteando nuevas ideas que conciben los procesos de mejora como un proceso de cambio sistemático y continuo que se diseña y desarrolla en cada institución escolar fomentando nuevas relaciones y alianzas a nivel de sistemas. Se presume además así que el desarrollo educativo y el desarrollo comunitario han de contemplarse vinculados, interconectados.

Partiendo de la necesidad de un enfoque global e inclusivo como el mencionado, en este trabajo se plantea como marco de referencia una

aportación proveniente del ámbito social que puede ser realmente interesante en el campo educativo (Arocena, 2001; Boisier, 2005) que es la que nos ofrece el llamado Desarrollo Local (DL) que invita a hablar y pensar en la idoneidad del Desarrollo localmente situado de proyectos educativos inclusivos. Desde este marco de referencia se entiende lo local como centro y ámbito de gestión de lo global, pudiendo plantearnos que al problema global de la exclusión se puede y debe responder desde planteamientos y acciones localmente situadas, fundamentadas y generadas. El entorno, el contexto "externo" a las instituciones educativas es, sin duda un componente determinante y diferenciador de los procesos de mejora y también de su sostenibilidad (Stoll y Fink, 1999).

La perspectiva local cuestiona además fuertemente dos modelos que han sido habituales en los procesos de cambio. Por un lado se cuestiona la tendencia a afrontar el cambio y la mejora educativa desde grandes proyectos y modelos escolares pensados para aplicar sin considerar las condiciones locales en que se desarrollan, entendiéndose así lo local como simple espacio de reproducción de lo global. Sin embargo, desde el desarrollo local se concibe lo local como un espacio con identidad propia, como un lugar privilegiado para articular alternativas y procesos de desarrollo y mejora, adaptados a las circunstancias, características e identidades de los distintos contextos en que han de resolverse los problemas globalmente planteados. De todos es conocida la expresión "Pensar globalmente, actuar localmente" que nos anima a buscar e indagar soluciones locales, no estereotipadas a los problemas y circunstancias propias de cada centro, de cada comunidad educativa. En segundo lugar el desarrollo local se aleja de aquella otra tendencia que aún partiendo de la realidad propia de cada escuela, deja recaer el peso del cambio en el trabajo aislado de cada escuela, de cada institución escolar. En su lugar, el desarrollo local refuerza la importancia de gestionar el cambio a través de procesos y acciones de mejora locales, territoriales, en los que la escuela es el centro del proceso, pero en estrecha interconexión con la comunidad social y las administraciones escolares y locales. El proceso de cambio y mejora se gesta así con la participación

sustantiva de un número importante de miembros de la comunidad educativa, siendo los mismo no sólo los profesionales del centro escolar sino miembros de la comunidad social y educativa del propio territorio.

Otra aspecto que merece ser subrayado por su peso en este planteamiento, y que coincide con una idea también básica del planteamiento inclusivo, es el valor otorgado a la participación como núcleo desde el que articular todo proceso de mejora. La participación se concreta como se ha apuntado en la entrada en escena en el proceso de mejora de organizaciones comunitarias locales más allá de la escuela: asociaciones; ayuntamiento, centros de formación de profesorado, Universidad y obviamente otros centros son parte integrante de un proceso que invita a la participación activa a todos los actores presentes en las mismas. Así familias, alumnado, y agentes sociales y profesionales muy diversos de la comunidad educativa son llamados a participar en dichos procesos. El desarrollo local y la Educación Inclusiva, nos invitan por tanto a mantener una mirada global (inclusiva en sí misma), articulada en torno a nuevas alianzas no circunscritas únicamente a la escuela y gestadas en base a procesos participativos y colaborativos.

a) Estrada Inclusiva: Un marco local de mejora para una educación más inclusiva:

Desde esta perspectiva amplia planteamos el desarrollo de una investigación conjunta entre las Universidades de Sevilla y Cantabria a la que se unió más tarde la Universidad de Vigo, que pretende, entre otras metas, convertirse en un punto de referencia propio para explorar diversas alternativas y enfoques institucionales sobre los procesos de mejora que hacen de las escuelas y comunidades educativas entornos más inclusivos. El proyecto denominado *Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar*" está siendo financiado por el MICINN, (EDU2008-06511-C02-01, 2009-2011) **(1)** .

En primer lugar hay que señalar que el interés del proceso en el equipo de investigación de la Universidad de Vigo, se dirige

fundamentalmente a transformar y mejorar la realidad de cada escuela desde una perspectiva local, con la idea en mente de contribuir con dicho proceso al fortalecimiento y mejora de las escuelas, pero también del medio social y educativo en que estas se hayan inmersas para que sus prácticas sean más inclusivas. De un modo más específico el estudio se diseñó con un doble objetivo: identificar situaciones de exclusión e inclusión en cada centro participante y desarrollar y proponer como respuesta a las mismas un proyecto local que se inicia en cada centro particular pero que aspira a converger en la meta inclusiva con los otros centros y servicios educativos y sociales del territorio.

Para alcanzar estas metas se diseñó un proceso común que en los distintos grupos de investigación participantes se concreta en desarrollos singulares según se enfaticen unos u otros aspectos del proceso de mejora. El proyecto en curso en la Universidad de Vigo (objeto de esta aportación) se está centrando en el desarrollo de proyectos institucionales en una misma localidad (A Estrada) con la firme intención de promover mejoras conjuntas en cada centro, pero también procesos de colaboración entre escuelas y el contexto más amplio de las mismas.

El diseño general del estudio cumple con los requisitos de una investigación inclusiva (Parrilla, 2009) y participativa. Algunas de las características que definen la misma y que se constituyen en claves de identidad de nuestro trabajo son:

- En primer lugar hay que señalar la asunción de una visión amplia de la educación como trasfondo de todo el proceso, asumiendo la idea ya citada de que la escuela aislada del resto de la comunidad no puede satisfacer los objetivos educativos y sociales que demandan la educación y la sociedad inclusiva.
- En segundo lugar el estudio plantea la oportunidad de inaugurar y ensayar nuevos escenarios de diálogo entre las escuelas y la sociedad, entre el profesorado y el alumnado, entre centros educativos y entre servicios, etc. En esos escenarios se asume la necesidad de plantear nuevas formas de participación y compromiso

basadas en la colaboración. De este modo el proyecto desarrollado en la Universidad de Vigo enfatiza las alianzas entre la escuela y otras organizaciones educativas locales; el proyecto desarrollado en la universidad de Cantabria (véase Susinos y otros en este mismo simposio) potencia y explora la participación de los alumnos como estrategia de cambio, mientras que el proyecto desarrollado en la Universidad de Sevilla (véase Moriña, Gallego y Hernández, igualmente en este simposio) centra su atención en los procesos de formación en colaboración entre docentes como procesos con capacidad de transformación institucional En todo caso, como se apuntaba más arriba, es la construcción conjunta a través de diversos procesos asociativos y de construcción de alianzas en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso, una de las claves más sobresalientes del estudio en su conjunto.

- La construcción del cambio desde procesos ya en marcha, así como la articulación del mismo sobre las propias necesidades y posibilidades de cada centro, de cada territorio, es una tercera característica del trabajo en su conjunto. De esta forma es básico el papel otorgado a la identificación de las propias necesidades, al aprovechamiento de los recursos internos y naturales de la comunidad y a las alianzas y redes establecidas entre agentes educativos muy diversos.

- Otra característica definitoria del proyecto es el intento de potenciar el trabajo en red de aquellos centros y servicios educativos implicados en la tarea común de desarrollar una educación y una sociedad más inclusiva. Esta meta nos acerca al concepto de comunidades de prácticas interconectadas descrito por Hargreaves, (2003) y de un modo más específico al de constelación según la terminología de de Wenger (1998), en la que diferentes comunidades de prácticas (centros educativos, servicios formativos, municipales, etc.) se relacionan y crean relaciones de interdependencia al compartir un significado y una meta común.

- En quinto lugar, el proyecto presta una especial atención a la continuidad y sostenibilidad del mismo. Se configura como un plan a medio plazo, con un horizonte de 3 años, de tal forma que se den

unas condiciones mínimas que posibiliten que los procesos y cambios que se van diseñando en los centros participantes tengan capacidad de desarrollo y sean sostenibles en el tiempo.

- Por último, el estudio supone el trabajo en tres niveles interconectados: el instrainstitucional representado por los centros que participan en el proyecto y los procesos que tienen lugar en el interior de los mismos; el interinstitucional que tienen que ver con las redes que van tejiéndose entre centros, y el local o intercomunitario en el que se sitúan esos otros escenarios y espacios educativos de la comunidad.

Desde estos principios y objetivos estamos desarrollando actualmente un proyecto de investigación y cambio en la localidad de A Estrada (Pontevedra) con la participación inicial de tres centros de Educación Infantil y Primaria. Se trata de una localidad del interior de la provincia con una población en torno a los 22.000 habitantes e integrada por 56 parroquias. En el casco urbano hay 2 CEIP públicos, 1 centro educativo concertado y tres IES. A ellos se suman otros 4 CEIP del entorno rural de la villa. Participan en el proyecto los dos CEIP del núcleo urbano y otro centro más perteneciente al medio rural.
El proceso, resumido en la figura 1, se inició en cada centro tras un período de presentación, discusión interna y negociación con la comunidad escolar (claustro de profesores, equipos directivos y Consejo escolar). De este modo de manera gradual se fueron incorporando al proyecto los centros que hoy en día constituyen el punto de referencia central del proceso de mejora y desarrollo local que aquí se describe.

Figura 1. Proceso desarrollado en cada centro

Una vez confirmada la participación de los centros en el proyecto, se constituye en cada escuela el grupo de trabajo estable en torno a los profesores que voluntariamente han decidido participar (ver figura 2) y dos miembros del equipo de la Universidad que se adscriben a cada centro con el compromiso conjunto de compartir un proceso de mejora que pretende alcanzar a la propia comunidad local.

De este modo el proyecto se inicia con las actividades del grupo de trabajo que se reúne quincenalmente. En estas sesiones se sigue un ciclo de trabajo inspirado en la metodología participativa. Tras las primeras reuniones de análisis de barreras y ayudas a la inclusión en el propio centro, se establecen los espacios y ámbitos con los que se iniciará el proyecto institucional de mejora. A partir de aquí cada centro, según las prioridades establecidas en el grupo, entra en un proceso de trabajo en espiral en el que en cada sesión se analiza y estudia conceptualmente algún aspecto o dimensión del tema elegido para la mejora, se exploran y analizan las prácticas en el centro en

relación al mismo, y se diseñan y toman acuerdos sobre las actividades prácticas de cambio y mejora que se ensayarán y desarrollarán hasta la próxima sesión quincenal. El proceso se repite dos veces al mes, incluyéndose en cada nueva sesión la discusión y puesta en común de las actividades realizadas por los profesores en sus aulas o en los espacios que a tal efecto se hayan previsto. Sin entrar en los detalles del contenido especifico trabajado en cada centro (puede consultarse sobre ello los trabajos de Raposo, Martínez y Baamode, 2010 y Muñoz, Doval y Fernández, 2010) sí se puede anticipar lo que son dos ejes transversales en torno a los que gravitan las cuestiones planteadas en los distintos centros: la necesidad de adoptar estrategias de enseñanza, aprendizaje y apoyo más dinámicas y participativas, y la preocupación por responder a las necesidades que la diversidad social y cultural están generando en los centros.

Figura 2. Centros participantes

Al mismo tiempo el proyecto se abre al resto de la comunidad escolar. Familias y alumnado son invitados a participar a través de diversas actividades, destinadas inicialmente a deja oír sus voces y más adelante a actuar en diversos proyectos co-diseñados por los participantes. Entrevistas y grupos de discusión son las actividades básicas en las que se pulsan sus opiniones y perspectivas y en las que se detectan necesidades en relación a los procesos de exclusión e inclusión. En las mismas emergen nuevos ámbitos y áreas de actuación.

El proyecto de mejora se completa en cada centro con el establecimiento de determinadas actividades destinadas a facilitar la comunicación y el intercambio entre los miembros de los distintos centros participantes. Así, se han desarrollado reuniones con los directores de los tres centros para planificar el inicio conjunto del segundo año de experiencia, al haberse comprometido y diseñado formalmente los tres centros en el desarrollo de un mismo proyecto de cambio. Está prevista además para el mes de Diciembre una primera reunión inter-centros que tiene como finalidad el establecimiento de redes y canales de comunicación entre los distintos participantes, el intercambio de experiencias y la búsqueda de puntos comunes sobre los que articular posibles actuaciones conjuntas que favorezcan el desarrollo de una educación más inclusiva.

Por último, en el plano de lo local, cabría destacar las alianzas ya establecidas con entre Universidad, centros escolares y el centro de formación de profesorado de la zona, así como la participación en diversas actividades educativas de la localidad en las que se ha entrado en contacto con la Federación de asociaciones de Madres y padres. En todo caso será este segundo año del proyecto, una vez que los centros se han apropiado del mismo, el momento en el que se activarán los intercambios y alianzas con los agentes educativos y de administración local de la zona.

Este proceso en su conjunto se documenta a través de una amplia gama de estrategias de recogida de datos que incluyen: observaciones y registros de reuniones; notas de campo; registros escritos por los profesores de los procesos de cambio que ponen en marcha en sus aulas; grabaciones en vídeo; entrevistas biográficas y entrevistas temáticas; grupos de discusión, análisis documental y las evaluaciones anuales del proceso realizadas en cada centro.

b) Para ir avanzando: Una brújula Inclusiva

Dado que el proceso que se ha presentados e encuentra aún en desarrollo, lo que planteamos en este último apartado, más que conclusiones, son algunas reflexiones e indicaciones que van tomando fuerza en el trabajo en curso y que de algún modo nos ayudan a completar y entender mejor el marco de trabajo local. También

pueden plantearse las mismas como pistas, como ideas que sirven de orientación y nos indican posibles direcciones a seguir para avanzar en el camino inclusivo.

El desarrollo de una educación inclusiva, tiene muchas más posibilidades de avanzar si se utiliza un marco de referencia amplio para el mismo. No es posible que construyamos escuelas y sistemas educativos más inclusivos si no tenemos en cuenta el papel que en cada contexto local tienen la sociedad, la cultura, la economía, el habitat, etc. como generadores de procesos de exclusión o inclusión. Esto significa que aún haciendo de la escuela el centro del cambio, es necesario insistir más en el desarrollo de actuaciones conjuntas, intercomunitarias que planteen el proceso inclusivo dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera de la educación. Nuestro trabajo apunta precisamente en esta dirección que señala que al ser las barreras a la participación construidas socialmente, tal y como han sido analizadas en lo centros, se ven mejor respondidas y abordadas desde un planteamiento local.

La Educación Inclusiva, supone una oportunidad para desafiar las prácticas más habituales en el contexto escolar y nos invita a mejorar y cambiar las mismas, señalando dos espacios nuevos para ese cambio: de un lado creando nuevos espacios de relación y de diálogo entre los centros educativos y su entorno, y de otro invitando a la participación a actores (alumnado, familia, profesionales, etc.) hasta ahora poco escuchados y reconocidos en estos procesos.

La Educación inclusiva puede tener importantes implicaciones en el desarrollo local en la medida en que a través de las actuaciones de los distintos servicios y agentes participantes en el desarrollo de una educación más inclusiva, pueden abordarse cuestiones y plantearse acuerdos locales que difícilmente se lograrían desde el trabajo aislado, sectorial e independiente. Es el caso por ejemplo en nuestro estudio del significado e impacto que puede tener localmente el Plan de formación común (PFAC) que han diseñado los tres centros del estudio.

El trabajo que estamos desarrollando confirma y valida la potencia de la participación, de los procesos colaborativos como herramienta de cambio, pero también de formación. En este sentido los participantes

en el proceso señalan cómo el trabajo realizado ha servido de apoyo para "arriesgar" y poner en práctica nuevas ideas y planteamientos, y a la vez ha promovido un proceso formativo, de conocimiento y "empoderamiento" de todas aquellas personas que participan en el mismo. Así la educación inclusiva, el plan y las estrategias para su desarrollo, es vista como una oportunidad de mejora de cada institución y organismo participante.

En definitiva, la propuesta que queda aquí esbozada nos invita a replantearnos el desarrollo de la Educación Inclusiva prestando una atención especial al territorio como clave para su éxito socioeducativo. Este planteamiento como hemos apuntado va a suponer establecer nuevas estrategias organizativas, nuevos escenarios y actores así como un nuevo marco de relaciones en el que llevar a cabo procesos de cambio y de transformación educativa y pedagógica que permitan compartir el objetivo común de la Educación Inclusiva desde actuaciones localmente situadas.

2. *LA VOZ DEL ALUMNADO COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA ESCUELA*

Teresa Susinos
Adelina Calvo
Susana Rojas
Susana Lázaro
Marta García Lastra
Ignacio Haya
Carlos Rodríguez-Hoyos
Universidad de Cantabria

Nuestra aportación en este simposio pretende explicar la investigación que estamos llevando a cabo en la Universidad de Cantabria como parte del proyecto I+D+i que venimos desarrollando (Directoras: Ángeles Parrilla y Teresa Susinos, EDU2008-06511-C02-02/EDUC). El título de dicho proyecto "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar" resume la intención final y compartida por las distintas sedes en donde se desarrolla este proyecto. En particular, en la Universidad de Cantabria hemos focalizado nuestra

atención en movilizar cambios o mejoras escolares partiendo de las premisas del movimiento que genéricamente se ha denominado de la Voz del Alumnado. Aunque existen ya algunas publicaciones previas de este proyecto que desarrollan de manera más pormenorizada algunos de los aspectos del mismo (Haya, I., Calvo, A. y Susinos, T., 2010; Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C., 2010; Haya, I. y Calvo, A., 2010; Rojas, S., Lázaro, S., Calleja González, M., Linares, G., 2010; García Lastra, M., 2010), la intención de esta comunicación es dar una visión general del proyecto, tal y como se viene desarrollando hasta ahora.

La investigación que actualmente desarrollamos retoma una parte de nuestros anteriores proyectos de investigación (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, 2007) en los que hemos indagado sobre el fenómeno de la inclusión/exclusión social y educativa a través de metodologías biográfico-narrativas (Bolívar et al., 2001). En estos trabajos previos nos interesaba conocer cómo se produce la construcción social de la exclusión y cómo esta experiencia es narrada por los protagonistas de la misma. Entendíamos con ello que precisamente son estas narraciones un vehículo privilegiado para captar la dimensión diacrónica de los acontecimientos y para conocer cómo se produce la configuración de las relaciones de inclusión/exclusión en su desarrollo histórico (Bertaux, 2005). Por tanto, estos trabajos nos han proporcionado un excelente punto de partida para esta investigación actual ya que nos han permitido conocer las líneas de confluencia de los testimonios de los jóvenes que nos hablan de cómo se va gestando a lo largo del tiempo la exclusión social y cuál es el papel que la escuela ha tenido en dicho proceso en cada historia o caso particular.

A partir de aquí, la investigación actual se mantiene en dos ideas o preocupaciones básicas de nuestro equipo y avanza en una línea nueva en relación a nuestro histórico de investigación. Son líneas de continuidad nuestra preocupación por profundizar en el conocimiento de la inclusión/exclusión educativa y abrir vías y sistemas de investigación que den el mayor protagonismo posible a los jóvenes en el conocimiento de dicho proceso. Sería, por el contrario, novedoso en este proyecto el hecho de situar nuestro trabajo en el centro de la

escuelas y de las aulas. Por ello, nos proponemos ahora que sean los propios centros que participan en nuestra investigación los que lleven a cabo un análisis contextualizado de sus dificultades y de sus posibilidades, esto es, un análisis de necesidades en su recorrido hacia la inclusión educativa. Como veremos, en este proceso de detección de necesidades de mejora tiene una centralidad irrenunciable la voz del alumnado que, a través de diversos sistemas de participación y toma de decisiones, podrá elegir como prioritarias determinadas propuestas de cambio de la escuela y tendrá un papel protagonista en el diseño de estas mejoras referidas a cualquier aspecto de la vida escolar que ellos mismos decidan.

De todo lo anterior se puede derivar que existen al menos tres grandes líneas teórico-argumentales que sostienen nuestra investigación: la inquietud por seguir investigando sobre la construcción de la inclusión-exclusión escolar y social y el papel que la escuela mantiene en dicho proceso; el reconocimiento de las iniciativas de mejora escolar como acciones locales, particulares y genuinas en cada centro (si bien todas ellas guiadas por los ideales más globales de la inclusión educativa) y la apuesta por promover iniciativas dirigidas al aumento de la participación del alumnado y a ensayar modelos dirigidos a darle la voz, en especial al alumnado que tradicionalmente ha tenido menos voz pedagógica.

Así pues, esta investigación es un paso más en la línea de nuestros últimos trabajos y abunda en el estudio de la inclusión-exclusión educativa, tal y como la hemos definido y estudiado en otros lugares (Susinos y Parrilla, 2008; Susinos, 2007). En esta ocasión, la entrada en los centros para analizar "desde dentro" los procesos de inclusión-exclusión nos permite ver, analizar y animar a las escuelas a que emprendan cambios o mejoras inclusivas.

En este sentido, otro argumento nuclear de nuestra investigación es la mejora escolar como corriente que anima el cambio educativo y que tiene sus propias reglas y presupuestos en cada centro. La mejora escolar es cambiar la escuela para facilitar la vida de todos los alumnos, particularmente de aquellos cuyo proceso de escolarización y resultados académicos pueden y deben mejorar. Se trata de que todos

los alumnos, pero también sus profesores, directivos y las familias sientan que forman parte de una comunidad educativa que tiene objetivos compartidos y que se preocupa por el bienestar de cada uno de sus miembros (Stoll y Fink, 1999; Bolívar, 2004). Este modelo del cambio escolar defiende la creación de buenas escuelas para todo el alumnado respetando la idiosincrasia de cada centro y comunidad y su particular proceso de transformación hacia una escuela más democrática.

Por último, pero en coherencia con los anteriores presupuestos, la presente investigación se reconoce en el movimiento de la voz del alumnado y en los presupuestos que lo sustentan, tal y como ha sido descrito por algunos autores (Fielding, 2004; Susinos, 2009; Rudduck y Flutter, 2007). Esta apuesta supone una nueva forma de entender la relación pedagógica en la que el alumnado entra en la escena escolar con mayor protagonismo del que ahora le es permitido. Ello ha de llevar consigo, para que el cambio sea verdadero y sustancial, la transformación del sistema relacional que hoy mantenemos entre alumnado y profesorado, una apertura de nuevos espacios para el diálogo y la oportunidad para la transformación escolar. Se ha de producir una evolución simultánea y coherente, tanto de los roles que tradicionalmente se asignan al alumnado como de la misma profesionalidad docente, tal y como hoy es entendida. Por ello, tomaremos esta apuesta por aumentar la participación del alumnado como elemento movilizador del cambio, como herramienta para la mejora escolar, sin abandonar la preocupación de identificar en qué condiciones las iniciativas de participación y consulta del alumnado que emprendemos pueden ser consideradas inclusivas.

2.1. *¿Cómo se desarrolla nuestra investigación?*

En este primer año de la investigación nuestro trabajo se ha centrado en diferentes niveles educativos y en un total de 5 centros de enseñanza de la región de Cantabria, tal y como se resume en el cuadro siguiente:

CENTROS	NIVEL EDUCATIVO	RESPONSABLES
Centro 1. Centro público. Zona semiurbana.	Aula de 3º Educación Infantil	Tutora/ orientadora
Centro 2. Centro público. Santander.	Aula de 3º Educación Primaria	Tutora/ orientadora/PT

	Aula de 4º Educación Primaria	Tutora/ orientadora/PT
Centro 3. Centro público. Ayuntamiento periferia de Santander.	Aula de 6º Educación Primaria	Tutora/ orientador
Centro 4. Centro concertado.	Aula de 4º Educación Secundaria Obligatoria + Grupo de Diversificación	Tutora
Centro 5. Centro de Formación Municipal. Ayuntamiento periferia de Santander.	Programa de Cualificación Profesional Inicial	Dos docentes del PCPI

Cuadro 1. Casos de la investigación en su primer año de andadura

Era un interés expreso de la investigación comprobar cómo las experiencias de mejora basadas en la voz del alumnado tienen sentido en todos los niveles educativos porque no dependen de la edad del alumnado, ya que a cualquier edad es posible mejorar los sistemas de participación de los estudiantes y ensayar modos nuevos de resolver conjuntamente problemas que son identificados como tales por los jóvenes. Por lo tanto, como veremos, todos los centros, todas las aulas han puesto en marcha un proyecto propio de mejora tras un proceso de consulta a los alumnos. Por supuesto, también nos ha interesado comprobar qué diferencias se dan entre los grupos de diferentes edades y trayectoria académica, lo cual es posible gracias a la selección de un abanico de diferentes centros y niveles educativos como espacios de innovación.

Igualmente, tal y como hemos justificado en otra parte (Haya, Calvo y Susinos, 2010), nos ha parecido importante que participen tanto el tutor/a como el orientador/a del centro puesto que ello conlleva beneficios para todas las fases de la investigación y, aún más allá, el plan de mejora pueda extenderse y contagiar la cultura del centro. La figura del orientador adquiere así la dimensión de "amigo crítico" y podría tener un papel fundamental para sostener la mejora dentro del centro, a la vez que se promueve de esta forma un modelo de trabajo del orientador más centrado en el asesoramiento que en la intervención de carácter deficitario.

Las fases de la investigación han sido un total de cuatro:

1)*Selección del centro y negociación de la investigación*. En esta fase se eligieron los centros, aulas y profesionales con los que íbamos a

trabajar y se negoció la investigación. Esta negociación suponía que los profesionales de los centros se incorporaban al equipo de investigación de la universidad encargado de ese caso, formando así un equipo mixto de trabajo y evitando con ello el riesgo de que el discurso del investigador de la universidad silenciara el discurso, las necesidades y los puntos de vista de los actores del centro educativo.

2)*La evaluación de las necesidades* supuso la detección y evaluación de las necesidades de mejora en cada caso. Para ello, se desplegaron diferentes técnicas de investigación etnográfica que nos permitieron negociar los significados, contrastar puntos de vista y alcanzar un lugar de trabajo común entre el personal de la universidad y el de los centros educativos (tutor, orientador, estudiantes, especialistas del apoyo, etc.). Tal y como refleja el esquema que aparece a continuación, esta fase supuso idear diferentes estrategias y momentos para aumentar y mejorar la voz del alumnado, de manera que tuviera un papel protagonista en detectar dónde querían situar la mejora en su centro-aula.

3) El *Diseño y desarrollo de la actividad de mejora* conllevó dar forma y respuestas a las necesidades detectadas, diseñando y desarrollando una actividad o plan mejora. Al igual que en la fase anterior, el protagonismo del alumnado ha sido elevado en todos los centros educativos, emergiendo este colectivo, también, como un agente más del equipo de investigación.

4) Con la *Evaluación de la mejora* se ha desarrollado una valoración del contenido y del proceso de investigación en su conjunto. Este trabajo ha sido fundamental para comenzar a pensar en la continuación de este proyecto de investigación (en los centros con los que venimos trabajando o en otros). Un resumen de todo ello se recoge en esta figura:

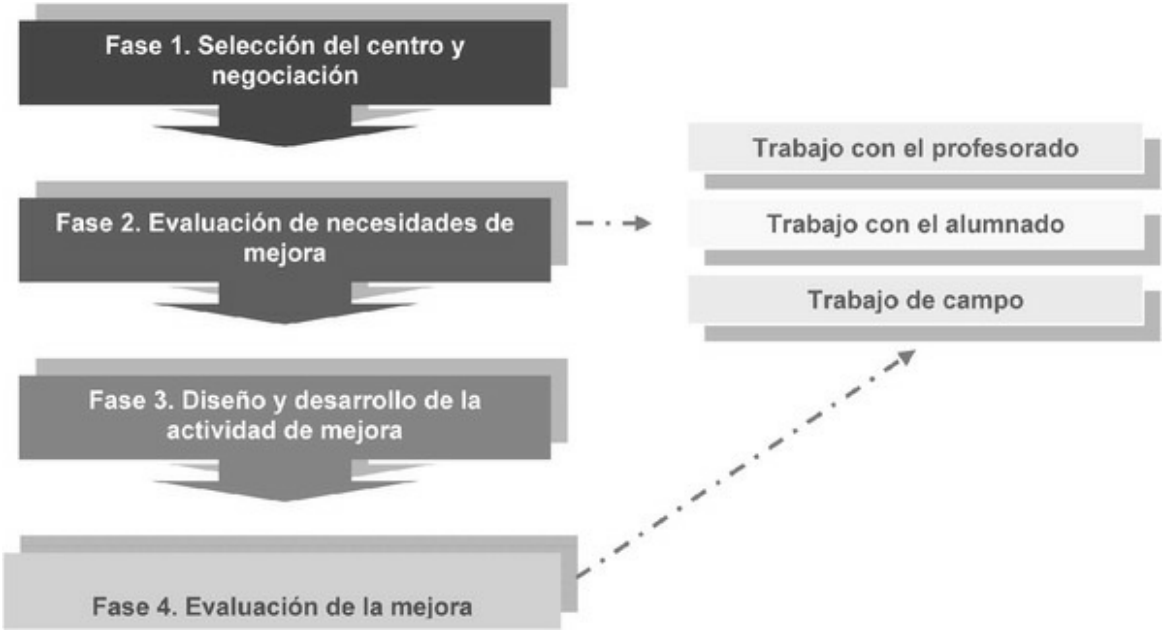


Figura 1. Fases de la investigación

2.2. *Primeros resultados, primeras impresiones*

Dado que nuestra investigación se encuentra en su segundo año de desarrollo no existen aún conclusiones finales del mismo, sino algunos resultados parciales relativos tanto a los proyectos desarrollados en cada centro, como al proceso metodológico general, tal y como se viene desarrollando hasta el momento. Son estas consideraciones de proceso las que ponemos de relieve a continuación, consideraciones que hemos resumido en varios interrogantes sobre qué aprende cada uno de los agentes de esta investigación con el proyecto que desarrollamos.

2.2.1. *¿Qué aprenden los profesores-tutores?*

Según reconocen los propios tutores, el proyecto hace posible que la idea de participación del alumnado se extienda más allá de los límites habituales que tradicionalmente la escuela tiene establecidos como ámbitos propios de decisión estudiantil. Este es un proceso progresivo por el cual el profesorado puede ir descubriendo más y más espacios de participación, algunos de los cuales eran al principio inimaginables e irá diseñando sistemas para que esta participación sea una realidad para todo el alumnado. Pero para que este cambio sea posible, la experiencia ha de ser dialogada y reflexionada conjuntamente con los tutores. Necesitamos ir negociando sucesivamente los significados que todos le atribuimos a qué es participar (si es únicamente tener la

oportunidad de votar algunas cosas, si es tener unos representantes, si es tener espacios destinados a debatir determinados problemas, etc.), qué puede o no decidir el alumnado, qué le está vedado y por qué, quién lo decide, etc.

Al poner en el centro de la actividad docente la preocupación por cómo dar voz al alumnado se produce de forma conjunta e inseparable la introducción progresiva de modificaciones en la propia dinámica del aula que comienza a ser analizada por el tutor/a a la luz de las reflexiones que se derivan de su experiencia. Así, por ejemplo, el exceso de academicismo y un modelo de enseñanza principalmente directiva o expositiva termina siendo difícilmente compatible con la intención de dar oportunidad a que la voz del alumnado tenga sitio en las decisiones sobre el currículum.

Todo ello lleva consigo también una reconsideración de lo que el alumno/a puede hacer y le es permitido decidir dentro del aula y de la escuela, sobre qué aspectos puede tener una opinión propia, sobre lo que vale la pena escucharle y sobre cómo promover un pensamiento autónomo. El cambio en la imagen del alumnado como un colectivo más bien pasivo y con un rol esencialmente receptivo a otra en la que el alumnado se convierte en agente, en sujeto activo es a la vez un efecto y una causa del proceso que aquí explicamos. Esta imagen del alumnado como personas con capacidad de opinar y tener mayor control sobre los asuntos que les conciernen es un requisito necesario para que el profesorado decida emprender acciones que favorezcan la voz del alumnado, pero, a su vez, esta imagen se ve modificada como efecto de las actividades que se han emprendido para aumentar la participación en un bucle muy productivo.

Por último, podemos confirmar que esta idea que los tutores tienen sobre cuánto puede decidirse desde la posición de alumno/a es siempre susceptible de ser ampliada, incluso en las etapas primeras de la escolarización (educación infantil) o, como hemos visto en un PCPI, es decir, en los grupos de alumnos para quienes el profesorado tienen las expectativas más bajas.

2.2.2. *¿Qué aprende el alumnado?*

Tal y como han expresado los estudiantes que han participado hasta el

momento en este proyecto, la mejora de los cauces de participación en el aula y en el centro les devuelve una imagen positiva de sí mismos como sujetos autónomos que, en diferentes momentos y de distintas formas pueden ayudar a que la escuela sea un lugar mejor para todos. En este sentido, el alumnado ha podido opinar sobre diferentes elementos de la dinámica escolar como la conformación de grupos de trabajo, los contenidos de las actividades, el papel del docente, las evaluaciones, etc. sintiéndose con ello progresivamente más vinculados a un proyecto común y compartido de escuela. Los alumnos han sentido que el centro les ayudaba a "hacerse mayores", evitando la imagen que habitualmente el centro educativo les devuelve a los niños y jóvenes sobre su incapacidad para tomar decisiones en la escuela dada su minoría de edad (frente a los adultos) y su falta de experiencia. En definitiva, los estudiantes han aprendido a ser autónomos porque la escuela y sus profesores les han dejando mayores espacios de decisión.

Por otro lado, esta visión positiva y creativa del alumnado ha sido especialmente importante para aquellos colectivos que tradicionalmente han tenido un papel secundario en la escuela porque sus voces han sido silenciadas, bien porque son los más jóvenes (es el caso de la educación infantil), bien porque sus trayectorias escolares están jalonadas de fracasos que habitualmente el sistema atribuye al individuo (el caso de los jóvenes del PCPI). En este sentido, nuestro proyecto, con la ayuda de estos jóvenes, ha ampliado los límites de lo posible en cuanto a participación y mejora escolar se refiere, al desafiar aquellos discursos educativos que colocaban a estos jóvenes al margen del sistema. Con ello, estos estudiantes han podido vivir experiencias educativas similares a las que habitualmente pensamos para un grupo "ordinario", saltando la barrera de lo "específico" o "especial" que había sido pensado para ellos y que habitualmente, y como señalan las investigaciones educativas, suele ser una oferta muy empobrecida desde el punto de vista pedagógico y social. En resumen, estos jóvenes han aprendido que su voz en la escuela es importante, que su opinión cuenta y que por ello, su opinión debe ser tenida en cuenta.

En tercer lugar, los estudiantes no sólo han aprendido que sus conocimientos y sus puntos de vista en la escuela y sobre la escuela son importantes, sino que también lo son las formas en las que esas ideas y mensajes se manifiestan. Así lo han señalado ellos mismos cuando afirmaban sentirse reconocidos en la sistematización de algunos episodios de participación que realizaba el equipo investigador y que debían ser discutidos entre todos, planteando con ello el dilema de cómo circula el poder en el aula, quiénes y cómo están autorizados para hablar, sobre qué temas y con qué formatos.

Por último, el alumnado ha podido experimentar la existencia de una red de apoyo social en su aula y el reconocimiento de otras figuras de poder y autoridad pedagógica más allá de los adultos. Esto supone configurar, entre todos, un escenario escolar donde sea posible y deseable una situación de bienestar y donde todos los jóvenes se sientan (y puedan hacer sentirse a los demás) bienvenidos en la escuela.

2.2.3. *¿Qué aprende la institución?*

En primer lugar, esta experiencia muestra cómo mejorar un centro educativo partiendo de pequeñas mejoras que, comenzando en el ámbito del aula, tienen la vocación de expandirse por el centro en un sistema de "contagio" que, como decimos, es principalmente auspiciado por el orientador del centro.

Tal y como hemos apuntado (Haya, Calvo y Susinos, 2010), la experiencia permite y favorece la apertura de un nuevo perfil profesional para los orientadores de los centros y/u otros profesionales del apoyo, quienes podrán asumir nuevos roles en relación a cómo impulsar y animar mejoras dentro de su centro y cómo contribuir a difundirlas. Por ello, resulta de vital importancia que, junto al equipo directivo, el orientador/a del centro comprenda y comparta el proyecto, sus principios básicos puesto que es en gran medida el "sostenedor del cambio". En este mismo sentido, es posible afirmar que sin este compromiso genuino de orientadores y/o tutores, la experiencia no resulta relevante ni moviliza apenas ningún cambio perdurable.

En este sentido, los profesionales que han participado en este proyecto

han sido quienes han comenzado un proceso de auto-reflexión en el centro para crear un proyecto compartido cuya vocación es poder seguir creciendo con la ayuda de otros profesionales que se vayan incorporando al proyecto de construir una identidad propia de centro inspirada en la filosofía de la inclusión. De esta forma, mediante la reflexión y puesta en práctica de actividades que mejoren y aumenten la participación del alumnado, sobre todo en ámbitos que desbordan los cauces formales de participación o que, partiendo de ellos, generan una situación más amplia, original y completa de participación, cada centro encuentra su camino para mejorar la enseñanza, capacitar a los docentes para el cambio y contar con el alumnado en todo este proceso.

2.2.4. *¿Qué aprende el equipo de investigación?*

Aunque todos los casos han seguido el mismo esquema de trabajo a partir de las fases de la investigación anteriormente señaladas, cada uno de ellos ha adaptado y ampliado este esquema inicial en función de las características de cada organización y de los protagonistas de la mejora. En este sentido, nuestro proyecto de investigación ha tenido un diseño emergente y flexible, algo que por otro lado, ha sido una fructífera fuente de discusión sobre cuestiones epistemológicas y sobre la ética de la investigación inclusiva.

Si bien para el equipo de investigación ha resultado muy difícil definir *a priori* qué ha de ser común y qué diferente en cada caso, este dilema se ha resuelto en nuestro trabajo a través de un modelo de investigación cualitativa-colaborativa, tal y como ha sido definido por Marilyn Cochran-Smith (Cochran-Smith, 2009). De esta forma, globalmente el trabajo desarrollado en el seno de nuestra investigación no puede entenderse como la suma de varios investigadores o de varias mini-investigaciones paralelas que siguen un protocolo común, sino que la interacción entre todos los miembros del equipo ha producido distintas discusiones que han redundado en la mejora global del diseño de investigación, entendido así, como se señala desde la teoría del pensamiento complejo (Morin, 1994) que "el todo es más que la suma de sus partes". Por otro lado, cada uno de los centros constituye un equipo de investigación con relativa autonomía

en el cual siempre se conjuga la participación de alguien del equipo de la universidad con el tutor, orientador o ambos por parte del centro. Todo el proceso es, de esta forma, el resultado de las reflexiones generales realizadas en el equipo de investigación y de las decisiones concretas tomadas en el equipo de cada centro. De esta forma, los profesionales del centro y en determinadas fases de la investigación, el alumnado, formen parte de manera sustantiva de todo el proceso, evitando así transmitir, como suele ser habitual en los procesos de investigación, una forma de trabajo jerárquica, de arriba-abajo y que suele desencadenar una falta de entendimiento entre el mundo de los prácticos y el mundo de los investigadores.

En este sentido, el marco de la investigación etnográfica en el que nos venimos situando favorece el desarrollo de forma cuidadosa de la fase que hemos denominado "evaluación de necesidades", dado que la misma nos ha permitido un acceso al centro discreto y nos ha proporcionado una gran cantidad de información del funcionamiento del aula y de los procesos que allí se desarrollan sobre los que poder dialogar con el profesor-tutor y con el alumnado, buscando la creación de significados compartidos sobre lo que acontece en el aula y en el centro.

En otro orden de cosas, el equipo de investigación tiene ante sí el reto de cómo mejorar la participación de todo el alumnado, entendiendo que hay colectivos y personas que tradicionalmente han tenido menos voz pedagógica pero también, comprendiendo que en cada caso de la investigación algunas voces de los estudiantes se hacen más visibles que otras. Esto supone, al menos, dos focos para la discusión y el debate. El primero de ellos se refiere a cómo circula el poder y la autoridad en el aula y el segundo se refiere a qué canales, estrategias, métodos y disposición es capaz de desplegar cada equipo de investigación de manera que las voces puedan ser escuchadas por otros canales alternativos a los que vienen siendo mayoritarios en las escuelas y que, como sabemos, son la escritura y el lenguaje oral. En este sentido, parece urgente comenzar a explorar otros lenguajes más visuales, audiovisuales, plásticos y también, todas las oportunidades que brindan las tecnologías como elementos centrales en la creación

de las identidades de los más jóvenes.

En resumen, esta investigación muestra cómo cambiar los centros educativos colocando como eje del proyecto de mejora, la voz del alumnado. Se trata de una experiencia de escuela inclusiva que surge en un aula pero que trabaja para crear una cultura de centro que sea capaz de generar y sostener estos cambios en el tiempo.

3. *DESARROLLO DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN COLABORACIÓN*

Anabel Moriña Díez
Mª del Carmen Gallego Vega
Elena Hernández de la Torre
Universidad de Sevilla

Como han demostrado diversas investigaciones realizadas desde hace más de una década (Giangresco, 1997; Hopkins, Ainscow y West, 1994, etc.) o trabajos recientes (Ainscow y Sandill, 2010; Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2006; Huguet, 2009; Waldron y McLeskey, 2010, etc.) la formación en centro basada en la colaboración entre el profesorado figura entre las líneas prioritarias de los sistemas educativos que se han propuesto transformar sus prácticas educativas en aras de una respuesta inclusiva a la diversidad. En estos sistemas se apuesta por el desarrollo de los y las profesionales de la educación para que lleguen a ser reflexivos y críticos, capaces de trabajar junto con sus colegas y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con el fin de mejorarla.

Sobre colaboración existen múltiples discursos entre profesores y profesoras en nuestro contexto educativo, e igualmente, son numerosas las perspectivas que desde las distintas disciplinas sociales (Psicología Comunitaria, Salud Mental Comunitaria, y Trabajo Social) o disciplina aplicada de la Sociología se preocupan por el desarrollo de la colaboración en instituciones y organizaciones sociales como herramienta de trabajo, formación y apoyo profesional que conducen a procesos de cambio y mejora educativa.

Por otra parte, la literatura sobre el tema de colaboración educativa está impregnada de vocablos y conceptos (como cultura colaborativa,

comunidad profesional, organizaciones-que-aprenden o escuelas-como-comunidades, etc.) que señalan los beneficios de asumir una cultura colaborativa como por ejemplo: el establecimiento de relaciones simétricas; la visión compartida de los problemas que supone la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones creativas contextualizadas; estimular y reconocer la participación de cada miembro en el proceso de cambio, entre otros. Estos beneficios asociados con los procesos colaborativos de cambio y mejora en las instituciones educativas, como señala Lavié (2009) quedan sin contenido y se desvirtúan, si no los vinculamos con procesos de transformación educativa y social que contribuyan a establecer un sistema educativo transgresor en cuanto a la redistribución de las relaciones de poder y redefinición crítica de los valores nucleares que inspiran los modelos de enseñanza vigentes. En este contexto debemos tener en cuenta que la colaboración educativa, como "prescripción saludable", no se convierte por sí en acción mientras no se creen las condiciones favorables (tanto conceptuales como metodológicas) para que se desarrolle.

Este es el sentido que toma el constructo "colaboración" desde los planteamientos de la escuela inclusiva. Es más, los estudios y literatura sobre el tema (Gallego, 2002; Idol, Nevin y Paolucci-Whitcomb, 1994; Parrilla y Gallego, 2001; Welch 1998) señalan, como ya mencionábamos, que una de las claves identificadas para promover y favorecer escuelas inclusivas es la creación y desarrollo de *culturas y redes colaborativas* en los propios centros educativos y con otras instituciones afines. Establecer una "cultura colaborativa" en los centros educativos requiere por tanto, el esfuerzo conjunto de todos los agentes educativos. El nuevo papel a desempeñar por los agentes educativos (tanto profesorado, profesionales, familias, y alumnado) implica superar una organización del aula y de la institución educativa viciado por el enfoque deficitario de la diferencia. Debemos ir avanzando hacia un enfoque colaborativo, propio de la escuela inclusiva, donde se valore y aproveche la riqueza de la heterogeneidad.

En este contexto, la educación inclusiva puede ser definida como un

movimiento que persigue reducir la exclusión dentro de la educación (Booth, 1996). Compartimos con autores y autoras como Ainscow (2007), Arnáiz (2003), Echeita (2006), Parrilla (2007), Slee (2010) o Susinos (2009) que se trata de un modelo educativo que propone centros educativos en los que todo el alumnado pueda participar, aprender y pertenecer.

Por otro lado, estos procesos de colaboración que deben acompañar a la construcción de prácticas inclusivas requieren que se replantee el desarrollo de la formación permanente del profesorado. Desde el planteamiento de la educación inclusiva y como ya se ha adelantado, parece oportuna la formación en el lugar de trabajo, es decir, la formación en centro, que se aborde en colaboración y que parta de las necesidades expresadas por los docentes de ese centro. Es conveniente que esta formación se base en el modelo de reflexión-acción-reflexión. Por lo tanto, no es suficiente con que el profesorado reflexione, aunque implique una revisión de las prácticas a través de la reflexión -que debe ser el punto de partida-, ésta debe ir seguida por una formación, una puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos y una nueva reflexión mediante una evaluación de los cambios que se van introduciendo. Pero para que estas transformaciones lleguen a su fin es necesario cambiar el modelo formativo vigente, más cercano a orientaciones tecnológicas-académicas (Marcelo, 1995) que prácticas o críticas.

3.1. *Diseño Metodológico*

Este trabajo presenta los resultados parciales de un proyecto de formación en tres centros para caminar hacia prácticas educativas que den respuesta de calidad a todo el alumnado. Dos de los centros son de Educación Infantil y Primaria y uno de Educación Secundaria de la Provincia de Sevilla. El proceso que vamos a describir pertenece a un proyecto más amplio dirigido por las profesoras Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo) y Teresa Susinos (Universidad de Cantabria): *"Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar"* (financiado por el MICINN, EDU2008-06511-C02-01, 2009-2011).

El propósito general de esta investigación es promover procesos de reflexión y acción interna en los centros sobre los procesos de inclusión/exclusión que se están produciendo dentro de los mismos y que permitan promover determinados cambios locales internamente diseñados y consensuados. La metodología que se está utilizando para la recogida de datos y desarrollo de proyectos locales se caracteriza por ser cualitativa. En concreto, el estudio consta de dos fases:

Fase 1: Descripción de barreras para la inclusión e identificación y priorización de Necesidades contextualizadas en cada centro

El objetivo de esta fase es doble. Por un lado, se trata de identificar barreras y ayudas para la inclusión dentro del marco escolar y por otro la identificación y priorización de necesidades de cambio.

Mostramos un cuadro resumen de la recogida de datos en esta fase en los tres centros:

	Entrevistas Profesorado	**Grupos de discusión profesorado**	**Grupo de discusión alumnado**	**Entrev. familias**	**documentos**	**Fotos/ vídeos**	**Observac**
CEIP "Z **(2)** "	2	6	2	prevista	6	2	6
CEIP "X"	6	Previsto	3	prevista	8	2	4
IES "Y"	5	Previsto	1	1	1	3	

Fase 2: Desarrollo y gestión de proyectos locales de inclusión

Desde una perspectiva crítica se pretende desarrollar una experiencia cuyo objeto es la elaboración conjunta y desarrollo de procesos formativos que permitan emprender diversas transformaciones en los centros, con el fin de contribuir a que estos contextos educativos sean más inclusivos. Para ello se plantean diversos espacios que posibilitan a la comunidad educativa definir, analizar y diseñar sus propias propuestas inclusivas, lo que determinará el desarrollo de proyectos educativos específicos adecuados a cada contexto.

La *recogida de datos* en esta fase se hace en base a: grabación y registro de *actas y notas* de campo de las distintas sesiones formativas; *observaciones* de la puesta en marcha de las propuestas diseñadas en los centros educativos; *grupos de discusión*, etc.

Para el análisis de datos, en ambas fases se ha tomado como

referente la propuesta del modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994). En ese análisis de datos para facilitar el manejo de la información procedente de cada caso, y su posterior comparación se utiliza el programa de análisis de datos MaxQDA2. El sistema de categorías se caracteriza por ser mixto, siguiendo un proceso inductivo, incluyendo una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa).

3.2. *Resultados*

Vamos a organizar los resultados de los tres centros en torno a las dos fases de investigación que hemos descrito en el apartado anterior. Los tres centros participantes, aunque estén siguiendo procesos de cambio similares se encuentran en momentos distintos de desarrollo del proyecto, por ello, en primer lugar presentamos el proceso centrado en el análisis de necesidades que se ha desarrollado en los tres centros. En segundo lugar, de la segunda fase del estudio, se comentará el proceso seguido de forma global del centro "Z", que inició su participación en el proyecto en el año 2008-2009, por lo que podemos adelantar algunos resultados parciales del proyecto formativo desarrollado en el mismo.

Fase 1: Análisis de necesidades de los centros.

Aunque los contextos, y primeras aproximaciones a los campos de estudio de los centros participantes en el estudio ha sido distinta, como podremos comprobar más adelante, la duración en tiempo de esta fase ha supuesto un año académico aproximadamente para los tres centros.

Para presentar un "mapa fotográfico" de la situación de partida y desarrollo de esta primera fase, trataremos de destacar, estructurar y aglutinar algunos resultados iniciales del desarrollo del proyecto en el CEIP "Z", CEIP "X" e IES "Y".

Esta primera fase de desarrollo del proyecto en estos centros ha seguido una ruta de desarrollo que configura un proceso singular y genuino en cada uno de ellos, pero a su vez podemos destacar algunos rasgos, etapas o formas de actuación que dan sentido y dotan de significado el diseño de investigación que hemos adoptado. Destacamos distintos momentos o etapas: a) aproximación al campo

de estudio; b) contacto con los centros; c) negociación y acuerdos de participación en la recogida de datos; d) identificación de barreras y ayudas a la inclusión y d) análisis de necesidades en relación a la mejora docente.

a) Aproximación al campo de estudio.

En la búsqueda de centros participantes en la investigación barajamos criterios que fueran acordes a los planteamientos conceptuales que asumimos en nuestro estudio (no excluimos ningún centro por contexto social, situación administrativa -privado, concertado, público- u otro tipo de criterio que pudiera restringir la participación de cualquier centro en el estudio), y la posibilidad de éxito del proceso de acceso al centro. Presentamos la propuesta de participación en la investigación a centros de Infantil-Primaria, Secundaria, e incluso centros de Infantil a través de charlas informativas a Equipo Directivo, Profesores, Asesores y Orientadores teniendo como criterio prioritario que el número de profesores que pudieran implicarse en la investigación fuera el mayor posible. Buscamos la posibilidad, como se plantea en la investigación, de la mejora de la enseñanza en el ámbito institucional, asumiendo otro de los planteamientos que guían nuestro trabajo como es el trabajo, formación y aprendizaje desde la perspectiva colaborativa y comunitaria.

b) Contacto con los centros.

De esa primera búsqueda, contactamos con tres centros que compartían nuestros planteamientos sobre el cambio y mejora escolar desde un planteamiento de la educación, el aprendizaje y la formación desde los principios de equidad e igualdad en la atención a diversidad. Centros "inquietos" y preocupados por mejorar sus prácticas, inmersos en procesos de búsqueda de solución a los problemas que se les plantean día a día y abiertos a nuevos planteamientos educativos, organizativos y didácticos.

Esta es una fotografía de los centros:

CEIP "Z": Se trata de un centro localizado en un pueblo de la provincia de Sevilla, cuyo contexto socio-económico se caracteriza por ser medio. Este es un centro que cuenta con una trayectoria de cambio e innovaciones, siendo el equipo directivo uno de los pilares sobre los

que se asientan estas transformaciones.

CEIP "X": Este centro se sitúa en una zona de la localidad de Sevilla, que forma parte de un proyecto urbanístico y social con necesidades de transformación social. Por su situación geográfica, en el cruce de distintas barriadas circundantes y cercano a viviendas de protección social en situación de ruina. Frente a los conflictos sociales que desembocan en el centro como el desempleo, la desestructuración familiar en gran parte de las familias, problemas de adicción, violencia de género, etc. los profesores, y en particular el equipo directivo, se sienten comprometidos con toda esta problemática llevando a cabo programas y estrategias educativas que ayudan a los alumnos a minimizar tales situaciones.

I.E.S "Y": Se trata de un IES situado en una zona de nivel social medio de Sevilla. Es un centro tradicional e histórico con un profesorado veterano. Es un centro muy dispar en lo curricular, ya que se encuentran alumnos y alumnas con un nivel de rendimiento bajo (curricularmente excluidos), hasta alumnos y alumnas que participan del programa de Bachillerato Internacional y que son denominados "brillantes". Asimismo acuden al centro alumnado inmigrante con ciertas carencias sociales lo que provoca generalmente procesos de exclusión social entre sus iguales. Como en el anterior centro, el equipo directivo supone una baza importante a la hora de dinamizar procesos de mejora en el centro.

c) Negociaciones y acuerdos en la recogida de datos.

Las alianzas y acuerdos alcanzados para el desarrollo de la investigación con los centros participantes, parte de planteamientos comunes como la voluntariedad en la participación en el proyecto, la confidencialidad de la información en las entrevistas realizadas, el respeto y anonimato del alumnado participante, y el compromiso de investigadores y participantes en el desarrollo del proyecto en tiempos y espacios de reflexión y trabajo.

En concreto, acordamos el número y participantes en las entrevistas en esta primera fase, así como la organización de los grupos de discusión de alumnos y alumnas, el desarrollo de observaciones en aulas y espacios de convivencia en el centro, así como la participación

de las investigadoras en actividades y tareas cotidianas del centro, lo que nosotros denominamos "estar presentes".
d) Identificación de barreras y ayudas a la inclusión.
La recogida de datos nos ha permitido comenzar a dinamizar procesos de reflexión que conduzcan al diseño de acciones de formación surgidas desde el propio centro.
En esta primera fase nos hemos centrado en el objetivo de identificar y priorizar *"necesidades de cambio en base a los procesos de inclusión/exclusión que se dan en el propio centro".* A través de la metodología participativa que hemos asumido, en este momento estamos en esta fase de desarrollo del proyecto en los centros "X" e "Y": a la vez que identificamos barreras y ayudas a la inclusión, vamos perfilando las necesidades formativas que van surgiendo en cada contexto educativo.
Los profesores y profesoras en general, en esta Fase 1, han aceptado y asumido todas las iniciativas que se han propuesto desde el Equipo de Investigación en relación al proceso de reflexión individual, surgiendo unos análisis singulares acerca de la complejidad de los procesos de inclusión/exclusión en los centros, que posteriormente retomaremos en el desarrollo de la Fase 2 del proyecto
e) Análisis de necesidades en relación a la mejora docente.
Como resultado de esta Fase 1, se elaborarán un informe por centro que servirá de punto de partida para la Fase 2, la cual se propone identificar las distintas trayectorias de inclusión/exclusión en cada centro. El informe del *"Análisis de necesidades"* partirá de los resultados de las entrevistas y otras técnicas de investigación desarrolladas y de la posterior discusión en grupo de profesores, alumnos y familias, para identificar necesidades y áreas de mejora en los centros y/o etapas educativas estudiadas.
Fase 2: Desarrollo del proyecto formativo y puesta en práctica de cambios en las aulas
Esta segunda fase, que ha sido iniciada ya por el centro "Z", tiene una duración de dos cursos escolares: 09/10 y 10/11. A lo largo del curso 09/10, desde septiembre a junio, se ha planificado colaborativamente la formación y se ha desarrollado un plan de formación a través de un

taller sobre metodologías de aula para atender la heterogeneidad del alumnado. Paralelamente al taller formativo se han ido implementando en el aula los contenidos abordados y los acuerdos adoptados por el claustro.

Este taller ha constado de 10 sesiones de tres horas de duración cada dos o tres semanas en las que ha participado todo el claustro. En las semanas en las que no han tenido lugar las sesiones formativas cada equipo de ciclo y/o nivel se ha reunido en sesiones de una hora u hora y media para decidir, planificar y valorar conjuntamente los cambios a introducir en las aulas.

La estructura de este taller sobre metodologías de aula -en concreto, el aprendizaje cooperativo- tiene las siguientes características:

- Los profesores y profesoras previamente a cada sesión formativa leen textos (aportados por la investigadora, gran parte de ellos extraídos de Pujolás, 2008) sobre los contenidos que se van a tratar en esa sesión.
- Durante la sesión primero debaten y aclaran dudas relacionadas con los contenidos leídos. Posteriormente, se simulan y ponen en práctica los contenidos que posteriormente van a implementar en las aulas.
- En cada sesión o después de ésta se selecciona qué parte del contenido van a implementar, cuándo y cómo. Estos acuerdos se ponen en práctica en las aulas antes de la siguiente sesión. Es decir, tienen un intervalo de dos o tres semanas para llevar a cabo los cambios consensuados.
- Una vez que se ponen en práctica los contenidos concretos en las aulas, al inicio de la siguiente sesión cada equipo de ciclo comenta los aspectos más significativos de su experiencia, de acuerdo a los aspectos positivos y negativos que han suscitado la experiencia. Posteriormente, entre todo el claustro se sugiere propuestas de mejora.

Los contenidos abordados en este taller formativo son diversos, como cómo cohesionar a un grupo clase y a un equipo cooperativo, cómo

formar equipos cooperativos, técnicas cooperativas, etc.
De acuerdo a los participantes en esta experiencia contamos con argumentos para hacer una valoración del proceso seguido y de los resultados alcanzados. A través de los datos recogidos mediante un grupo de discusión y cuestionarios abiertos al profesorado y de dos grupos de discusión al alumnado (grupo de discusión I, 3º de Primaria y grupo de discusión II, 6º de Primaria) vamos a presentar los siguientes resultados preliminares referidos a la valoración que se hace del proceso formativos, de la puesta en práctica de los cambios acordados y de los beneficios resultantes de éstos.
En primer lugar, en cuanto a cómo se valora el proceso formativo, el profesorado está satisfecho con el desarrollo del taller, ya que comentan que ha sido muy práctico y los contenidos abordados les han permitido introducir mejoras en las aulas. Una vez realizado el taller formativo durante este curso escolar es posible concluir que no todo el profesorado ha abordado estos cambios metodológicos de aula con la misma profundidad.
En cuanto a cómo se valoran los cambios introducidos en las aulas en términos generales se puede hablar de satisfacción generalizada. El profesorado valora que se haya trabajado progresivamente y que se hayan introducido cambios metodológicos que han atraído y motivado al alumnado. Aunque es preciso reconocer que todo el claustro ha implementado total o parcialmente los contenidos abordados durante la formación.
Aunque también es cierto que algunos profesores y profesoras reflexionan acerca de la necesidad de profundizar más, de dedicar más tiempo a la planificación y de adaptar los contenidos a sus ciclos. O como otros dicen, necesitan tiempo para ir asumiendo los cambios ya que llevan mucho tiempo trabajando de la misma manera. Este es el caso, por ejemplo, una de las maestras, quien dice lo siguiente:

"Interesante, pero me cuesta adaptarme al cambio porque llevo muchos años trabajando de otra forma y los cambios hay que hacerlos reflexionando entre todos qué cambios vamos a introducir". (Cuestionario abierto)

Un último aspecto al que vamos a hacer referencia es a los beneficios que profesorado, familias y alumnado perciben de la implementación de los contenidos formativos en las aulas. Estos están referidos a la adquisición de habilidades sociales, rendimiento académico, cohesión grupal y motivación.

Así, con relación a la adquisición de habilidades sociales, el profesorado recalca sobre todo el valor que la ayuda mutua tiene. También, de acuerdo a uno de los maestros, la familia valora el hecho de la ayuda que se prestan los niños y las niñas:

"Hoy me ha comentado una madre, que a parte del aprendizaje de su hija, que tenga o no tenga, ella tiene el orgullo que su hija ha ayudado a un niño. Para ella es una satisfacción y para mí que lo diga también". (Grupo de discusión profesorado)

También esta idea de ayuda mutua se refleja en las palabras de los alumnos y alumnas, quienes manifiestan su agrado por dar y recibir ayuda:

"Me gusta el trabajo en equipo porque nos ayudamos" (Grupo de discusión I alumnado)

Otra idea que comentan se refiere a cómo el hecho de contar con los compañeros y compañeras supone una oportunidad de aprendizaje que les permite ser más autónomos.

Respecto a los beneficios que el aprendizaje cooperativo tiene sobre el rendimiento académico, según los propios docentes, se ha mejorado el rendimiento académico, economizando tiempos también, y mejorando la calidad de los aprendizajes.

Esta misma apreciación hacen los propios alumnos y alumnas, quienes dicen haber aprendido más trabajando de esta forma:

"¿Vosotros creéis que habéis aprendido más trabajando en equipos cooperativos que de otra manera? Todos: sí. ¿En qué se nota? En que todos nos ayudamos. ¿Sacáis más notas ahora? Todos: sí". (Grupo de discusión I alumnado)

Otro beneficio derivado de este tipo de metodología es que mejora la cohesión del grupo, creándose una identidad colectiva que les permite conocerse mutuamente y compartir distintas experiencias que les hace sentirse que pertenecen a un grupo.

Un último aspecto a mencionar es que tanto el profesorado está más motivado a la hora de enseñar como el alumnado está más motivado cuando aprende.

Esta motivación que se produce en el alumnado está relacionado también con que las dinámicas y técnicas que se aplican en el aula, que hacen, según el profesorado, que el aprendizaje se vea como algo divertido:

Por último, del desarrollo de esta experiencia formativa es necesario puntualizar que la misma no finaliza en el curso escolar que describimos en este trabajo, sino que el curso 10/11, el claustro tiene la intención de sistematizar e institucionalizar los cambios introducidos en el aula en este curso.

3.3. *Conclusiones*

Para concluir con este trabajo vamos a reflexionar acerca de algunas de las ideas que consideramos conveniente retomar de la experiencia desarrollada en los tres centros educativos.

Sobre la necesidad de establecer vínculos afectivos-profesionales entre investigadores y participantes

Desde una perspectiva emancipatoria, la relación entre investigadores y participantes parte de la consideración del "otro" como sujeto activo en el proceso de desarrollo del estudio. Alejarnos de la relación experta y jerárquica que ha marcado los estudios cuantitativos nos lleva al polo opuesto: establecer y fomentar las relaciones colaborativas no sólo entre los participantes, sino hacerla extensiva a las relaciones entre participantes con distinta formación y experiencia: profesores, asesores, trabajadores sociales, investigadores.

Sobre la conveniencia de sumergirse los investigadores en los contextos de estudio

El "cuidado" y establecimiento de relaciones personales y profesionales en los centros facilita no sólo el acceso al mismo, sino a la "calidad" de la recogida de datos que hagamos. Las fases previas al desarrollo grueso del estudio son fundamentales, y más cuando intentamos desarrollar metodologías cualitativas. Creemos que la confianza, el buen clima en las relaciones, la no interferencia e imposición de criterios en el desarrollo del proyecto supone una garantía para la participación y trabajo en el campo de estudio.

Sobre la relevancia de desarrollar proceso formativos en la atención a la diversidad

Los centros participantes señalan la necesidad de atender a todos los alumnos y alumnas en un mismo contexto de aprendizaje, asegurando el aprendizaje de cada uno de ellos sin exclusiones curriculares, organizativas o didácticas. Cada vez más constatamos que el profesorado está preocupado por conocer metodologías que den respuesta a todos sus alumnos y alumnas, no sólo a unos pocos. La organización de los apoyos educativos, así como el desarrollo de estrategias educativas diversificadas se convierte en la pieza clave para desarrollar una escuela inclusiva.

Sobre la necesidad de planificar un proyecto formativo en colaboración

Una vez priorizados los elementos de cambio es preciso que entre todos y todas planifiquen y elaboren un proyecto que les permita trazar posibles rutas para seguir el camino acordado. En el caso de esta investigación el proyecto ha sido formativo, caracterizado por un proceso de colaboración, como se veía en la introducción, basado en el modelo de reflexión-acción-reflexión. En este sentido, nos parece idóneo para que los centros desarrollen prácticas inclusivas que la formación del profesorado sea en colaboración y tenga lugar en el propio centro educativo. Por ello, los esfuerzos de la Administración Educativa deben ir dirigidos a la formación en centro, desde nuestro punto de vista más comprometida con transformaciones reales en las organizaciones.

Sobre la conveniencia de que la formación tenga aplicación práctica

Una última idea que nos gustaría sugerir en este trabajo es que la formación en centro o en cualquier otra modalidad, debería tener una inminente aplicación práctica. Esto se podría conseguir si se contemplaran en las agendas formativas acciones para que el profesorado tuviera la oportunidad de llevar a cabo los contenidos abordados y posteriormente pudiera compartir con el resto de colegas participantes en la formación los resultados obtenidos tras la experimentación. Es decir, estamos hablando de dar a la formación el lugar que le corresponde, cobrando todo su sentido como proceso que permite mejorar la práctica docente, contribuyendo, en nuestro caso, a la calidad de la respuesta educativa de todo el alumnado.

4. *PLANES DE MEJORA EN CEIP: HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA*

Pilar Arnaiz Sánchez
Remedios de Haro Rodríguez
Andrés Escarbajal Frutos
Universidad de Murcia

La inclusión apunta hacia la necesidad de materializar una educación de calidad para todos y todas. En consecuencia, el desarrollo de una educación inclusiva pasa por establecer procesos de cambio y mejora en el seno de las instituciones educativas. Para ello, es necesario implementar una serie de cambios profundos -organizativos, curriculares y metodológicos- en los centros educativos que permitan la puesta en práctica de acciones efectivas encaminadas a la consecución de tal propósito.

Precisamente, en este apartado presentamos al centro educativo/institución como pieza clave en el desarrollo del cambio y la mejora educativa. En este sentido cabe afirmar que solamente se desarrollarán procesos de mejora cuando la institución en su conjunto defina un proyecto educativo compartido por la comunidad educativa y emprenda los procesos necesarios para analizar/evaluar su cultura, política y prácticas educativas desarrolladas, con la finalidad de planificar y desarrollar un plan de actuación dirigido a la mejora

institucional. Estos procesos de mejora aparecen vinculados a la educación inclusiva ya que, como manifiesta Escudero (2006), sin la referencia a un modelo o ideal, valioso y legítimo no se puede hablar de una educación mejor o peor y, desde luego, su concurso es insoslayable para orientar las políticas y las prácticas.

Este modelo se identifica con la búsqueda de una educación democrática, justa, como un derecho esencial de todos, incluyente, aquel ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal. Sin duda alguna, para lograr dichos propósitos se deberán seguir una serie de requisitos como:

- *Un compromiso con el cambio*: para que el cambio se produzca, los miembros de la institución deben sentir la necesidad de dar respuesta a sus necesidades y, en consecuencia, ponerse a trabajar para buscar las mejores respuestas.
- *Un liderazgo efectivo*: la transformación de los centros educativos requiere de un liderazgo efectivo. Es preciso contar con personas que asuman la tarea de impulsar una educación inclusiva, procurando que, progresivamente sean más los compañeros y compañeras que se incorporen al proyecto de centro. La responsabilidad de esta tarea recaería, desde una posición ideal en el equipo directivo, ya que, de este modo coincidiría con el liderazgo formal de la institución y los centros serían vistos como comunidades de acogida (Villa y Thousand, 1995), y/o como comunidades de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2007; Elboj y otros (2002).
- *La formación del profesorado*: para poder atender a la diversidad del alumnado presente en las aulas y trazar una educación inclusiva, el profesorado debe conocer como diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante actividades de formación e intercambios de experiencias.
- *La modificación de la cultura y de la organización de la escuela*: se hace necesaria una transformación de los centros con la finalidad de eliminar todas aquellas barreras existentes en los mismos. En este sentido, debemos instaurar una cultura colaborativa en los centros

educativos. El intercambio de experiencias, de dudas, de inquietudes; el reparto de responsabilidades, la asunción de un objetivo común y la estructuración de la organización para posibilitar su consecución son aspectos que deben de entrar de lleno en la cultura del centro para conseguir que la atención a la diversidad del alumnado sea una tarea de todos. Como ha señalado Fullan (2001), se trataría de trabajar para la mejora de la escuela desde una estructura cooperativa bajo la que los docentes coordinan sus esfuerzos y trabajan por un fin común, desarrollando un enfoque global de la dirección escolar y de la atención a la diversidad que promueva nuevos significados sobre la diversidad, la revisión de las prácticas en las escuelas y una mayor relación entre las escuelas y la comunidad. Dichos cambios suponen una tarea de toda la comunidad educativa, que realizará las adaptaciones precisas para responder a los principios de comprensividad y de atención a la diversidad de cada centro educativo.

- *Y la transformación del curriculum* para responder a las necesidades de todos los sujetos así como para hacerles partícipes del mismo.

Como Arnaiz (2008) ha puesto de manifiesto, la atención a la diversidad es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar la respuesta más adecuada a los alumnos escolarizados en el centro. Estamos hablando de grupos de profesores que buscan de forma cooperativa dar respuestas a la diversidad del alumnado a través de la reflexión de su propia acción. De igual forma no debemos olvidar que avanzar hacia sistemas educativos inclusivos requiere un cambio fundamental en la forma de pensar (Skrtic, 1991), abandonar el modelo del déficit y avanzar hacia el denominado "paradigma organizativo" que rechaza las explicaciones del fracaso escolar, centradas exclusivamente en determinados niños y sus familias, para considerar también las barreras para la participación y el aprendizaje presentes en los sistemas escolares y que se convierten en importantes obstáculos para muchos estudiantes (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2002).

Cuando un centro o un grupo de centros se plantea este objetivo, hemos de tener en cuenta que está abriendo un espacio de reflexión y auto-evaluación, que va a dar la posibilidad de romper las dinámicas habituales y de encontrar otras posibilidades pasadas por alto que seguro van a hacer evolucionar la práctica profesional de los implicados. En síntesis, cabe indicar que para avanzar hacia la consecución de buenas prácticas cada centro tendrá que analizar su realidad, planificar su plan de mejora, definir las estrategias que pueden impulsar este cambio y evaluar lo realizado. El éxito o el fracaso de una experiencia reside no tanto en patrones establecidos desde posiciones y modelos externos, sino en cómo se plantee el proceso a desarrollar, el liderazgo y la colaboración que se ejerza para ello. De esta forma, el cambio puede ser vivido como una oportunidad para la mejora o como una amenaza.

4.1. *Nuestro Proyecto: Planes de mejora en centros de Infantil, Primaria y Secundaria "Caminando hacia una Escuela Inclusiva"*

Como anteriormente hemos mencionado, la búsqueda de una educación inclusiva requiere de cambios profundos en los centros, dichos cambios, no visibles a corto plazo, han de ser convenientemente aceptados, consensuados, programados y sistematizados por los equipos docentes, consiguiendo que a medio o largo plazo lleguen a formar parte de la cultura escolar. Caminar hacia una escuela inclusiva es un proceso lento que requiere un camino de reflexión entre el profesorado del propio centro y una puesta en común y encuentro entre los centros educativos interesados en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

Precisamente, en este trabajo presentamos la experiencia que se está desarrollando en siete centros educativos (cinco centros de Educación Infantil y Primaria y dos centros de Educación Secundaria) de la Región de Murcia. Estos centros, impulsados por la necesidad y el convencimiento de materializar una educación inclusiva en sus escuelas e institutos, están participando en el *Proyecto Planes de Mejora: Caminando hacia una Escuela Inclusiva*, coordinado conjuntamente por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de

la Región de Murcia y el Equipo de Investigación de la Universidad de Murcia: *"Educación Inclusiva: Escuela para todos".* La finalidad del mismo es implementar planes de mejora teniendo como modelo de referencia el desarrollo de una educación inclusiva. Para ello, en el proyecto aparecen objetivos referidos a:

- Aprender y desarrollar políticas, prácticas y culturas inclusivas en los centros educativos participantes en el proyecto Planes de Mejora.
- Conocer, aplicar y evaluar diferentes estrategias, técnicas y metodologías que favorezcan el tratamiento de la diversidad en el aula.
- Aprender técnicas y habilidades para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el trabajo colaborativo-cooperativo.
- Adquirir conocimientos que favorezcan la participación de los padres y de los alumnos en el centro.
- Y, conocer experiencias de centros educativos sobre el funcionamiento de un aula basada en la diversificación del proceso instructivo, aplicarlas y evaluarlas.

El proceso seguido para su desarrollo está inspirado en los pasos a seguir para la mejora de un centro teniendo en cuenta la filosofía de las escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992; Reynolds y Ramasut, 1997) como son: la consolidación del grupo de trabajo; el diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas; la búsqueda de soluciones; la elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo y evaluación de la experiencia.
Los centros educativos adscritos a dicho proyecto, siguiendo el plan de acción enunciado con anterioridad, se acogen a la siguiente planificación formativa:

- *Iniciar una evaluación del centro educativo* contando con la colaboración y apoyo del Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia *Educación Inclusiva. Escuela para Todos.*

●*Establecer reuniones de coordinación trimestralmente* con el Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia citado con anterioridad y el Servicio de Atención a la Diversidad, a la cual asistirán algún miembro del equipo directivo de los centros y el maestro/a coordinador/a del proyecto con el objeto de planificar y evaluar las actuaciones formativas, organizativas y/o curriculares que se vayan implementando en los centros.

●*Aprovechar y optimizar los recursos formativos proporcionados a los centros*: en el caso de que en alguno de los centros se realice la visita de algún experto externo al centro, a propuesta de los centros y programada previamente por el Servicio de Atención a la Diversidad y la Universidad de Murcia, se facilitará la asistencia a esa jornada, de maestros/as de los otros centros con la finalidad de llevar la experiencia al resto del claustro de profesores de su centro.

●*Realizar jornadas de intercambio de experiencias entre los centros participantes*: a estas jornadas, tres durante el curso académico (en los meses de octubre, febrero y mayo), asistirán todos los claustros participantes en el proyecto. La finalidad de estas jornadas es el intercambio de experiencias más las conferencias/ponencias, cuando procedan, de algún experto que el Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia determinará en su momento de acuerdo con el desarrollo de la formación en cada centro y en coordinación con el Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

●*Recibir el asesoramiento y formación* del Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia, con el cual el Servicio de Atención a la Diversidad mantiene una estrecha colaboración y coordinación en cuanto a fines, objetivos y contenidos de la formación.

Sin duda alguna, este proyecto ha propiciado el desarrollo de un intenso y rico trabajo colaborativo intracentros e intercentros con la finalidad de dar los pasos necesarios para promover la mejora y el establecimiento de prácticas educativas inclusivas. Las señas de identidad presentes en el mismo son:

a. El fin de la participación de los centros en el proyecto es desarrollar un plan de mejora para elevar el rendimiento académico y aprendizajes de todos los estudiantes, teniendo como modelo de referencia promover una educación inclusiva.

b. El requisito para participar en dichos proyecto es contar con una alta implicación de la comunidad educativa y del conjunto del profesorado. El motor de cambio es la institución educativa. Por ello, los centros deben presentar un plan de actuación que ponga de manifiesto la capacidad y los deseos de la institución por materializar el cambio y la consecuente mejora. Se trata de promover los cambios institucionales frente a los cambios personales. Los proyectos representan el deseo de la institución por la mejora y los cambios propuestos nacen del debate colectivo y del compromiso de la institución. Como ha expresado Gairín (2009, 23): *"Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global"*

c. El desarrollo de procesos de evaluación, planificación e implementación de actuaciones dirigidas a la mejora de la institución. En este sentido, el primer paso, necesario e imprescindible a acometer ha sido la autoevaluación del centro con la finalidad de conocer las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en el mismo y que dificultan el desarrollo de una educación para todos. Como ha puesto de manifiesto Alvarez (2006), la autoevaluación llevada a cabo por los propios centros, dota de una mayor conciencia sobre su realidad al proporcionar la información necesaria para identificar aquellas áreas susceptibles de mejoras a través de acciones sistemáticas, efectivas y dinámicas. De este modo, la evaluación se convierte en pieza clave para la mejora, la información generada por la misma sirve para la toma de decisiones y el establecimiento de planes de mejora.

d. La puesta en escena de estrategias de cambio y mejora

caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. Para ello, tenemos en cuenta los siete principios enunciados por Hargreaves y Fink (2006) para alcanzar el cambio y la mejora como: profundidad, el primer principio se centra en el aprendizaje profundo y en la atención y el cuidado hacia otros y entre todos; longitud, el cambio y mejora tienen una continuidad en el tiempo; anchura, requiere de un liderazgo y de su difusión; justicia, en el sentido que no causa ningún daño o perjuicio y consigue mejorar en un breve espacio de tiempo el ambiente más próximo; diversidad, promueve la diversidad evitando la estandarización; recursos, se incrementan los recursos materiales y humanos y conservación ya que tratan de conservar lo mejor del pasado con el fin de crear un futuro mejor. En el desarrollo de los siete planes de mejora elaborados por los centros educativos aparecen estos siete principios fielmente reflejados.

e. El desarrollo de procesos dinámicos atendiendo a las necesidades de cada contexto. En este sentido se están generando planes de actuación diferentes atendiendo a las peculiaridades, necesidades y prioridades establecidas en cada centro educativo. El marco común a todos ellos lo propicia los deseos por desarrollar una escuela inclusiva.

f. La presencia de una cultura colaborativa propiciadora de un diálogo profesional y aprendizajes mutuos. La colaboración es la estrategia utilizada para promover la mejora. Se están dedicando tiempos y espacios a reflexionar sobre la realidad de los centros y las acciones a emprender para su mejora. En este sentido, podemos afirmar que estos planes de mejora están propiciando en el seno de las instituciones educativas un trabajo colaborativo y el compromiso con el desarrollo de planes de actuación globales.

g. El desarrollo de redes de apoyo entre los siete centros participantes en dicha experiencia. Se fomentan el desarrollo de encuentros para que las instituciones se conozcan, se apoyen y difundan sus buenas prácticas. Estos encuentros han recibido una valoración muy positiva por parte de los implicados en la experiencia.

h. La formación del profesorado. Los planes de mejora guardan una

relación estrecha con la formación docente. De este modo, los centros han identificado unas necesidades formativas comunes y específicas atendiendo a las finalidades establecidas en sus planes de mejora.

i. El liderazgo ejercido por los equipos directivos de los respectivos centros.

j. El apoyo externo de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, concretamente del área de Atención a la Diversidad que esta respaldando el desarrollo de dichos proyectos proporcionando la formación necesaria y una pequeña subvención económica. Asimismo, el grupo de investigación de la Universidad de Murcia. *"Educación inclusiva. Escuela para todos"* ha coordinado todo el proceso, apoyando las necesidades de los centros.

También, sin lugar a dudas, nos encontramos con una rica e interesante experiencia de trabajo colaborativo donde las relaciones establecidas entre la administración educativa, la universidad y los centros educativos basadas en la participación, la confianza mutua, el diagnóstico conjunto de la realidad y el desarrollo de planes de mejora está conduciendo al desarrollo de buenas prácticas. Estas prácticas están ligadas al establecimiento de cambios curriculares, organizativos y metodológicos. En unos casos nos encontramos ante nuevas formas de organización y agrupamiento del alumnado, nuevas metodologías de enseñanza, o la revisión de las propuestas curriculares en aras a desarrollar un curriculum inclusivo.

Después de un año de puesta en marcha, la experiencia iniciada continuará en el presente curso, al final de cual ya dispondremos de datos más precisos acerca del desarrollo de la mejora y del cambio producido.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3-7.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, pp.17-45
Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
Alvarez, F.J. (2006) Aprender de los resultados de hoy para mejorar la educación del mañana.*Revista de Educación* , número extraordinario, 431-437.
Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Archidona, Málaga: Aljibe.
Arnaiz, P. (2008). Educación inclusiva. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Buenas Prácticas en Educación, Diversidad al alumnado y Empleo. Murcia.
Arocena, J. (2001). Globalización, integración y Desarrollo Local. En A. Vázquez y O. Madoery (Eds) Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local, Rosario, Homo Sapiens.
Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
Biosier, S. (2005) ¿Hay espacio para el Desarrollo Local en la globalización? Revista de la CEPAL, nº 86, 47-62
Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. Moreno Olmedilla, J. M. (coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 93-120). Madrid: UNED.
Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.
Booth, T.; Ainscow, M. (2002) *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
Cochran-Smith, M. et al. (2009). Good and just teaching: the case for social justice in teacher education, *American Journal of Education*, 115, pp. 347-377.
Davis, G. y Thomas, M. (1992) *Escuelas eficaces y profesores eficientes.* Madrid: La Muralla.

Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., y Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work.* Bloomington, IN: Solution Tree.
Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.
Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje*. *Transformar la educación.* Barcelona: Graó.
Escudero, J.M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* (30), 2, 295-311.
Flecha, R. y Puigvert, L. (2007) las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad *(www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02. pdf).*
Forlin, C. (2010) (Ed.) Teacher education for inclusión. Changing Paradigms and innovative approaches. London: Routledge
Fullan, M. (2001) *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
Gairín, J. (2009) Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. de la Herrán. (Coords): *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105
Gallego, C. y Pozo, E. (1996). Adaptaciones curriculares de aula: caso "A". Parrilla, A. (coord.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 223-266). Bilbao: Mensajero,
García Lastra, M. (2010). La participación del alumnado de secundaria obligatoria. Una propuesta para la mejora escolar. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp.542-554). Santander, Universidad de Cantabria.
Giangreco, M.F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonel Memorial Lecture, *International Journal*

of Disability, Development and Education, 44 (3), 193-206.
Hargreaves, A. (2003). Hargreaves, D.H. (2003). Education epidemic: transforming secondary schools through innovation networks . Londres: Demos.
Hargreaves, A. R.; Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata.
Haya, I. y Calvo, A. (2010). Mejorar la escuela "dando voz" al alumnado en la etapa de Educación Infantil. Una investigación en curso. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp.1026-1041). Santander, Universidad de Cantabria.
Haya, I., Calvo, A. y Susinos, T. (2010). El papel del orientador en los procesos de mejora escolar y de aumento de participación del alumnado. Una investigación en desarrollo. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Orientación e Intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Castellón, Universidad Jaume I, 24-26 de junio (en prensa).
Hopkins, D.; Ainscow, M. Y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. GINÉ, D. DURÁN, FONT & E. MIQUEL (coords.). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial S.L., 81-94.
Idol, I., Nevin, A. y Paolucci-Whitcomb (1994). *Collaborative consultation*. Austin: PRO-Ed.
Lavié Martinez, J.M. (2009). El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura colaborativa. Comunicación social ediciones y publicaciones
Lieberman, A. (2005) Networks. Nottingham: NCSL
Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio*

educativo. Barcelona: PPU.
Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
Muñoz, M. Doval, M. y Fernández de la iglesia, C. (2010) Ensayar y reinventar el apoyo inclusivo: un proceso formativo y participativo Comunicación al I Congreso Internacional Reinventar la formación docente. Málaga, 2010
OCDE (2008). Alternative models of learning: building on insights from recent OECD/CERI analice. París: OCDE/CERI.
Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L.Barton y F. Armstrong (Eds). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education*. London: Springer Books, 19-36.
Parrilla, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Revista de Educación, 343, 101-117
Parrilla, A. y Gallego, C. (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En: F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol.I, II., 129-165.
Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación.* (Proyecto I+D financiado por el Instituto de la Mujer). Recuperado el 21 de enero de 2010, desde http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/666.pdf
Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla)*. (Proyecto I+D+I 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia).
Parrilla, A., Gallego, C. y Murillo, P. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. Parrilla, A. (coord.): *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp.169-222). Bilbao, Mensajero.
Pugach, M.C. y Jonson, L.J. (2002) Collaborative practitioners, collaborative schools. 2nd edition, Denver: Love
Ramasut, A. and Reynolds, D. (1997) Developing Effective Whole School. Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. In R. Slee (ed.):

Is There a Desk with my Name On IT? (pp. 219-240). London: The Falmer Press.
Rambla et al (2008) La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. Perspectivas, UNESCO; vol. XXXVIII, n° 1, 81-96
Raposo, M. Martínez, E. y Baamode, M.L. (2010) Un proyecto Inclusivo de mejora escolar. Claves formativas y constitutivas. Comunicación al I Congreso Internacional Reinventar la formación docente. Málaga, 2010
Rojas, S., Lázaro, S., Calleja González, M., Linares, G. (2010). "Igual le tenemos que dar otra oportunidad": la participación de los niños y niñas en la gestión del aula. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp.149-164). Santander, Universidad de Cantabria.
Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
Skrtic, T.M. (1991) Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum (pp. 20-42). In M. Ainscow (Ed.): *Effective schools for all*. London: Fulton.
Slee, R. (2010). *Irregular Schooling: Special Education, Regular Education and Inclusive Education*. London: Routledge.
Stoll, L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora. Barcelona: Octaedro
Susinos, T. (2007). "'Tell me in your own words'. Disabling barriers and social exclusion in young persons." *Disability and Society*, Vol 2 (2): 117-127.
Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. Revista de Educación, 349, 119-136.
Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2): 157-171.
Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010). ¿Qué cambia al aumentar la participación del alumnado en un PCPI? Una investigación en proceso.

Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp. 314-328). Santander, Universidad de Cantabria.
Tonucci, F.(2000). [La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad. Bari: Laterza.
Villa, R.A.; Thousand, J.S. (1995) (Ed.) *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.
Waldron, N. L. & Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform, Journal of Educational and Psychological Consultation, 20 (1), 58 -74.
Welch, M. (1998). Collaboration: staying on the Bandwagon. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 26-37.
Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

---

(1) Es un proyecto coordinado. Directoras: Ángeles Parrilla y Teresa Susinos.

Ver Texto

---

(2) Para mantener la confidencialidad y el respeto al anonimato de los centros utilizaremos letras

Ver Texto

Propuestas de gestión y organización participativa para la mejora de la convivencia en contextos socioeducativos. Diversas miradas institucionales y profesionales

Coordinadora: Mª Teresa Castilla Mesa

PRESENTACIÓN

Hablar de gestión y organización participativa de la convivencia supone abordar la complejidad que estas dos funciones plantean desde el momento en que el objetivo se dirige a la necesidad de propiciar el engranaje y la coordinación entre profesionales e instituciones en sí mismo complejos: centros educativos de distintos niveles (Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad), que se organizan en equipos y grupos de trabajo, de investigación, vinculados a proyectos conjuntos de actuación; Universidad y Asociaciones de profesionales y de familias; instituciones educativas, Centros de Profesorado y Administración (Delegación de Educación, Consejería de Educación, Observatorio para la Convivencia), centros cerrados... Y hablar de la complejidad de la convivencia implica aludir a los factores que propician la firmeza del engranaje y la estabilidad de las pautas participativas: disponibilidad, diálogo, compromiso, respeto, responsabilidad y liderazgo transformacional y democrático en los profesionales; cohesión, coherencia, iniciativa, intereses comunes y objetivos orientados hacia la mejora, inquietudes, reflexividad, procesos y proyectos de innovación y de investigación-acción participativa, en las instituciones.

En este symposium nos hemos marcado como eje conductor y tópico común, la gestión y organización que desde distintas instituciones y por distintos profesionales se realiza en torno a la mejora de la convivencia en contextos socioeducativos diversos y desde un enfoque participativo, colaborativo y coordinado de actuación entre los agentes educativos y sociales. De ahí que hablemos de diversas miradas

institucionales y profesionales. Este eje vendrá expuesto directamente desde la práctica que los participantes en el mismo vienen desarrollando en sus instituciones y actuaciones respectivas y haciendo especial énfasis en el carácter interinstitucional de las experiencias. Desde distintas instituciones y por distintos profesionales se ofrecerán las propuestas que, en torno a la mejora de la convivencia, y por ende a la cohesión social, vienen desarrollándose en contextos formales y no formales con la participación social, con la implicación del entorno y de agentes que asumen su corresposabilidad en determinados ámbitos de actuación. Todas las experiencias que se presentan cuantan con, al menos, dos instituciones dos ámbitos interactuando conjuntamente, y con líneas de colaboración abiertas a otros agentes educativos y sociales.

El contenido se estructura en cinco apartados correspondientes a cada una de las experiencias aportadas por sus autores/as. El primero gira en torno a las **iniciativas de gestión, organización, colaboración e investigación en la formación de los profesionales de la educación en torno a la convivencia**, que, desde la experiencia de su autora, se orienta a las actuaciones que viene desarrollando en colaboración con otras entidades educativas, en torno a la formación inicial de los futuros profesionales de la educación (maestros y psicopedagogos), a la formación permanente (profesorado y orientadores), al asesoramiento con actividades formativas e investigadoras en una agrupación de centros escolares, y a la vinculación e implicación en distintas propuestas e iniciativas conjuntas de formación con otras instituciones educativas y sociales.

El segundo centrará su aportación en torno a la experiencia del autor en centros cerrados, presentando **los procesos de empoderamiento como fundamentos de educación y convivencia en ámbitos cerrados.** Los centros penitenciarios, a pesar de los planteamientos reeducadores y encaminados hacia la reinserción social propuestos en nuestra legislación, no dejan de ser lugares de encierro, donde los procesos educativos no son reconocidos como fundamentales, sino que todo gira en torno al encierro y al castigo social. Sin embargo, consideramos que los procesos educativos

y de convivencia se presentan como fundamentales para convertir el tiempo de encierro en un tiempo útil y provechoso.

Desde hace algunos años, se ha venido constatando en la Comunidad Autónoma de Cataluña la necesidad de adecuar el sistema educativo a la creciente complejidad y pluralidad que ha ido adquiriendo la sociedad catalana. Complejidad que se ve reflejada en la afluencia de ciudadanos procedentes de otros países, en los cambios sociales, en la considerable incorporación de alumnado inmigrante, en la presencia de desencadenantes que propician los riesgos de exclusion social y fomentan las desigualdades. Para ir dando respuesta a estas demandas y situaciones, desde la Generalitat de Catalunya, y en concreto desde la Dirección General de Planificación y Entono del Departamento de Educación, se viene desarrollando desde el 2004 una política de acercamiento a estas necesidades concretado en los Planes y Programas Educativos de Entorno, enmarcados en el Plan para la lengua y la cohesion social. Su autora centra la aportación de este tercer apartado **los Planes Educativos de Entorno como iniciativas de participación y corresponsabilidad en aras de la cohesión social.**

En el cuarto apartado los autores abordarán en **la apuesta por la convivencia: formando redes y equipos** las propuestas de hacia la gestión y potenciación de los equipos formativos, y evidenciar que la necesidad de propiciar un discurso centrado en la Cultura de Paz y en la resolución pacífica de los conflictos generando procesos de convivencia, es un objetivo en el que los protagonistas no pueden vincularse exclusivamente al ámbito educativo formal, sino que debe ampliarse también a los múltiples contextos educativos no formales.

Para finalizar el documento, la quinta aportación se referirá a **la educación intercultural, como una metodología a compartir desde el aula a los entornos próximos** y abordará la posibilidad de fortalecer procesos dialógicos para la autogestión en trayectorias de acción y resolución, como de generar mecanismos de gestión propios, espacios y relaciones que permitan considerar la interculturalidad como un eje que pueda plantearse metodológicamente desde los distintos agentes implicados en la toma de decisiones, abriendo la

posibilidad de vivir y construir democráticamente itinerarios de acción y actuación en los entornos educativos y sociales.

1. *FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA: UNA MIRADA MULTIFOCAL DE INICIATIVAS PARA SU GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN*

Mª Teresa Castilla
Universidad de Málaga

1.1. *Introducción*

Nos encontramos en la actualidad ante una especial panorámica en los centros educativos y en múltiples contextos socioeducativos generada por las situaciones conflictivas que se desencadenan. Ante ellas, tanto la diversidad de profesionales que trabaja en estos contextos como el alumnado que se prepara para desempeñar sus funciones en ellos, demanda su atención y el desarrollo de propuestas formativas que les aporten las herramientas y las estrategias necesarias para participar en estas situaciones conflictivas mediando y gestionando su resolución. De ahí que considere prioritario delimitar, desde distintos focos correspondientes a distintos ámbitos y niveles socioeducativos, cuáles puedan ser las líneas de indagación y de generación de espacios de aprendizaje y de trabajo en los que confluyan profesionales procedentes de instituciones educativas, sociales, administración, contextos sociales y educativos diversos, para analizar las prácticas que vienen realizando (programas, proyectos y planes) y aportar líneas de formación, investigadoras, innovadoras y de acción provenientes de su práctica y enfocadas a su práctica. Como se observa, estamos haciendo un especial hincapié en el carácter participativo, colaborativo y cooperativo entre todos los colectivos de profesionales ya que hemos observado que, al igual que el claustro de profesorado es el principal motor de cambio y concienciación (Torrego, 2006), el estrechamiento de vínculos interinstitucionales lo es igualmente para que las iniciativas alcancen resultados positivos.

Se hace necesario el análisis de la figura de los profesionales ante las acuciantes demandas sociales y educativas que les hacen replantear su rol, sus competencias profesionales, su identidad profesional y su

trayectoria formativa y de desarrollo en la carrera. Tras analizar de forma genérica toda la trayectoria formativa de los profesionales en los diversos contextos de actuación, se evidencia la reconceptualización, en todas las fases de cambio conducentes a la mejora de la formación tanto inicial como permanente, de un mayor acercamiento a cuestiones internas a los distintos contextos, bien sea desde la perspectiva organizativa o formativa, para desde ellas inducir los procesos de reestructuración educativa y social

Realmente si la comunidad educativa es consciente de la necesidad de estos procesos de cambio y de mejora en la formación, los asume y se implica, la labor del liderazgo será más fructífera y contribuirá a una auténtica transformación y generación de una cultura socieducativa reflexiva (con la participación de toda la comunidad), centrada en la generación de conocimiento, en la profesionalización de los profesionales y en la aproximación a un modelo contextualizado de calidad socioeducativa orientada a políticas y prácticas educativas que mejoren la convivencia, entre otros factores.

Ubicarnos en un planteamiento de formación inicial y permanente desde la Universidad en colaboración con las administraciones, nos induce a cuestionarnos sobre la diversidad de contextos profesionales para ofrecer al estudiantado una formación adecuada a los requisitos que cada perfil profesional presenta, y a los profesionales programas de formación continua para su perfeccionamiento en los temas vinculados con la convivencia y la ciudadanía. Ofrecer esta información como contenidos del perfil académico supone un paso clave en la optimización de los procesos formativos. Así, el poder indagar en la identidad profesional y en las competencias que se desarrollan en torno a las propuestas de gestión y organización participativa dirigida a procesos formativos de mejora de la convivencia, dará a conocer una amplia rejilla de posibilidades profesionales que constituyen un aliciente positivo en la prospección del egresado universitario y en la mejora del profesional en ejercicio, máxime cuando estos procesos se realizan en coordinación y participación de profesionales desde la práctica y en la práctica.

Como iniciativa generada por los profesionales de la educación

(docentes, orientadores, educadores sociales) se están realizando indagaciones e investigaciones en los centros llevando un seguimiento de la implantación y desarrollo de los Planes y Programas de convivencia y de las medidas y estrategias que se ponen en práctica así como de la implicación de toda la comunidad. En esta línea la constitución y promoción de equipos de trabajo y grupos de trabajo de profesionales en los centros es una óptima respuesta al favorecimiento de destrezas y habilidades a partir de metodologías colaborativas y cooperativas especialmente motivadoras para los docentes. Es esta última línea la que motiva a la autora de este apartado a profundizar en esta dimensión formativa e investigadora para ampliar el conocimiento sobre los mecanismos que los profesionales ponen en práctica en la gestión, diseño y desarrollo de los Planes y Programas, la valoración y evaluación de los mismos, así como de todas las competencias que adquieren e implementan en este proceso contribuyendo a la potenciación de su desarrollo profesional y a la propuesta de procesos de mejora en los diversos contextos en los que se han llevado las experiencias.

Parte de lo expresado en esta introducción ha sido evidenciado en algunas de las experiencias que la autora viene desarrollando en colaboración con otras entidades educativas, en torno a la formación inicial de los futuros profesionales de la educación (maestros y psicopedagogos), a la formación permanente (profesorado y orientadores), al asesoramiento con actividades formativas e investigadoras en una agrupación de centros escolares, y a la vinculación e implicación en distintas propuestas e iniciativas conjuntas de formación con otras instituciones educativas y sociales. Actuaciones éstas en las que sus protagonistas responden a distintos perfiles educativos y en las que, al igual que las presentadas a continuación, responden al carácter interinstitucional que enmarca a los distintos apartados de este documento.

1.2. *De la formación inicial a la formación permanente: una trayectoria bidireccional*

Siguiendo en la línea de lo anteriormente expresado, procedemos a presentar tres de las experiencias que ilustran parte de las iniciativas

de gestión y organización de la formación para la mejora de la convivencia en las que los protagonistas pertenecen a distintos niveles educativos y a distintas instituciones. Estas experiencias confirman la necesidad de potenciar el establecimiento de puentes de diálogo y de vínculos entre los que consideramos tres focos para la formación: Universidad, centros educativos e instituciones (Delegación de Educación, Ayuntamientos, Áreas y Servicios...).

La primera de ellas se articula en torno a un Proyecto de Innovación Educativa al que concurrimos hace dos años, tras disponer de un desarrollo previo de la experiencia durante tres años que se denomina: "Experiencia prática por la ciudadanía: un espacio de aprendizaje colaborativo y tutorial para el desarrollo de competencias profesionales en Psicopedagogía. Formación de los psicopedagogos en la práctica para la mejora de la convivencia en los centros".

Enmarcado en los planteamientos que la reestructuración de los planes de estudio y el proceso de armonización europea vienen determinando en la Educación Superior, se desarrolla este Proyecto, considerando las dimensiones que se plantean prioritarias en dicho proceso: concepción innovadora del aprendizaje y de su organización, mayor protagonismo al estudiante en su aprendizaje, transformación de las funciones del profesor (competencias del docente, estilos de docencia, metodología), fomento del trabajo colaborativo, organización de la enseñanza en función de competencias que el estudiantado deberá adquirir, potenciación de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, evaluación continua, cambio en las actividades docentes y en la revisión de la definición y delimitación de los objetivos.

Es esta una experiencia que permite establecer un puente de diálogo y vínculos interprofesionales entre el profesorado de la Facultad y el del Colegio, y entre el alumnado de ambas instituciones educativas en lo que consideramos un espacio de aprendizaje compartido girando todo en torno a la mejora de la convivencia y la ciudadanía.

A lo largo de todo el curso se constituyen grupos de trabajo en la Facultad que participan en seminarios formativos previos en torno a esta temática, y posteriormente se organizan en grupos de trabajo tutorizados para el diseño de los talleres que serán los que después se

desarrollen en el centro. Paralelamente se establecen los consiguientes contactos con el centro a través del profesor responsable del proyecto en el mismo, propiciando el acercamiento entre los profesionales que participan en la experiencia, haciendo las sugerencias que estiman oportunas en su dinámica y accediendo a la información sobre la organización de esta práctica. En esta línea de actuación en el centro se analiza la planificación en el Claustro que desde el primer momento desempeña su labor como órgano decisorio y participativo en el centro favorenciendo el desarrollo de la experiencia tras su valoración y consenso. Consideramos que es realmente gratificante y enriquecedor el propiciar la colaboración entre los profesionales en formación y los profesionales en ejercicio con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje, la adquisición de competencias profesionales y la vinculación que debe existir entre ambos.

Cuenta así esta experiencia con tres ediciones que para el grupo de trabajo han supuesto un período de experimentalidad y pilotaje, tras cuya valoración favorable y positiva por parte de todos los implicados (alumnado y profesorado de todos los niveles educativos -Infantil, Primaria y Universidad-), ha propiciado el considerar una nueva fase de experimentalidad incorporando otro centro escolar y ampliarlo a un tercero en el siguiente curso.

> *Cierto es que esta respuesta viene, en múltiples ocasiones, delimitada por la existencia de situaciones conflictivas en los centros educativos que están haciendo necesaria la presencia de profesionales que desarrollen competencias y funciones directamente relacionadas con la mediación y la sensibilización hacia la convivencia y la educación de ciudadanos tolerantes y respetuosos. De ahí que se constate la necesidad de vehicular acciones formativas dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, alumnado, familia, orientadores, educadores sociales y profesionales externos al centro), para la puesta en marcha de estrategias de regulación y mediación de los conflictos en el centro. Pensamos que uno de estos profesionales es precisamente el psicopedagogo y por extension, cualquier otro professional de la educación y por lo*

tanto es necesario orientar parte de su formación hacia estas demandas sociales y educativas que le hacen reconceptualizar su rol, sus competencias profesionales, su identidad profesional y su trayectoria formativa y de desarrollo de la carrera.

Se aborda en este proyecto una delimitación de este rol del psicopedagogo como mediador, como alternativa hacia la formación orientada al desarrollo de un profesional que abogue por la mejora de la convivencia en los centros, que pueda dar respuesta a estas demandas y que vaya incorporando a su trayectoria formativa, conocimientos, destrezas y actitudes que permitan configurar un perfil profesional que ya está siendo altamente demandado desde las instancias y organismos educativos. Al mismo tiempo se aborda el rol del psicopedagogo como orientador y tutor. La estructura del Proyecto plantea tres niveles de tutorización: mentores (profesorado colaborador y profesorado participante), tutores expertos (el alumnado egresado y el que sigue vinculado con la Universidad, participantes en las tres ediciones de esta experiencia), tutores noveles (alumnado de segundo de Psicopedagogía, participantes en la segunda edición de la experiencia); por lo que se propicia que estos profesionales en formación o en ejercicio desarrollen competencias de ambos roles profesionales tanto en la institución educativa como en los centros escolares (tutorización del alumnado de Psicopedagogía y asesoramiento al profesorado de los dos centros en los que se realizará la experiencia).

Las áreas disciplinares que participan propondrán para la realización de sus proyectos e informes, las temáticas transversales que responden a criterios de educación en valores como clave para las propuestas innovadoras en la práctica docente y psicopedagógica; y que son el objetivo curricular manifiesto en la Red Andaluza Escuela Espacio de Paz: educar para la paz y convivencia, coeducación, educación para el consumo, educación medio ambiental, educación para la salud, educación vial y educar en la cultura andaluza. En definitiva aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

Tanto en Educación Infantil como en Primaria y Secundaria, la mediación permite al docente gestionar positivamente los conflictos que surgen en el aula y proporciona pautas claras a las familias sobre cómo dialogar con sus hijos. Desde esta óptica, los programas de mediación forman al alumnado en actitudes y habilidades que les llevan a una mejor comprensión de los conflictos que afrontan, a un autoconocimiento y valoración de ellos mismos, al respeto a las demás personas, a la experimentación de emociones y sentimientos positivos, a una correcta canalización de la agresividad, a comunicarse efectivamente, a participar y a cooperar en el bienestar de todos. Dotar al psicopedagogo de estrategias para incorporar estas competencias a su formación se convierte en objetivo de la dinámica interinstitucional (Universidad-centros colaboradores).

La segunda se concreta en la participación en el asesoramiento de la formación en una Agrupación de Centros Escolares que se constituyó hace dos años en la que han participado centros de Cataluña, Andalucía e Islas Baleares. Se evidencia igualmente como otra iniciativa de participación, colaboración, coordinación, gestión y organización de dinámicas favorecedoras de la convivencia, que ha movilizado al profesorado de los centros participantes y propiciado el intercambio de experiencias docentes entre sus miembros. Se presenta como una estructura dinámica de formación, de relaciones interprofesionales, de conocimiento práctico y en la práctica favorecido por la constatación de las realidades en los distintos centros. La movilidad del profesorado cada vez que se generaban los encuentros en las tres Comunidades Autónomas supuso poner en práctica metodologías de trabajo discursivas, participativas, dialogantes y abrió las puertas a líneas de formación en centros a partir de las demandas de los mismos en torno a ejes comunes de referencia temática.

Fruto de las reuniones mantenidas y del conocimiento de sus intereses se generaron cinco bloques que fueron propuestos y desarrollados en los sucesivos encuentros mantenidos quedando como base para dar continuidad a dicha formación. El contenido de cada bloque fue meramente propositivo, es decir, se planteaba como sugerencia siendo susceptible de variación y expuesto para la selección y de los

contenidos en torno a los que hubiera más interés, y expuesto a la ampliación, incorporación y matización de las temáticas.

1. Habilidades sociales:
2. Estrategias de modificación de conducta
3. Desarrollo de la competencia comunicativa
4. Dinámicas de grupo participativas y colaborativas
5. Afrontamiento de situaciones complejas: desarrollo de empatía, asertividad, evitación...
6. El conocimiento del otro
7. Inteligencia emocional: educación emocional:
8. Desarrollo de la competencia afectiva y emocional
9. Educación en valores
10. Razón, voluntad, emoción y sentimientos
11. Desarrollo racional y emocional de la persona. Sus implicaciones
12. Tiempos y espacios relacionales
13. Estrategias dinamizadoras y gestión de espacios favorecedores de las relaciones interpersonales
14. Mediación:
15. Gestión y resolución pacífica del conflicto
16. Aprendizaje en la identificación del conflicto, en su comprensión y en su resolución
17. Desarrollo de competencias para el afrontamiento de conflictos
18. Propuestas curriculares, metodológicas y organizativas para fomentar la mediación en los centros educativos
19. Convivencia:
20. Prevención y provención
21. Estilos docentes y metodología para la convivencia
22. Diagnóstico y evaluación de la convivencia
23. Las normas de convivencia como resultado del consenso y del

trabajo colaborativo

24. Función tutorial y convivencia

25. Propuestas curriculares, metodológicas y organizativas para el desarrollo de la convivencia

26. Plan de convivencia:

27. Retos en el planeamiento, diseño, desarrollo; y superación de las incertidumbres

28. Valoración y objetivos de un Plan de convivencia

29. Elaboración del Plan

30. Modelos de Planes de convivencia (en función de los ámbitos o dimensiones para la mejora de la convivencia)

31. Propuesta de un plan integral de convivencia (siguiendo a Teixidó, 2007):

32. Ámbito educativo

33. Ámbito profesonal

34. Ámbito comunitario

35. Ámbito organizativo

36. Ámbito normativo, disciplinario, operativo

Hemos de constatar el interés manifestado por las temáticas y el interesante análisis que de su abordaje se hizo y se sigue haciendo entre todo el profesorado participante. De ahí que se considerase plantear también una propuesta investigadora en la que los propios protagonistas constituyesen el equipo de investigación, es decir, todo el profesorado, el alumnado y el equipo directivo que participa en la agrupación puede constituirse en investigador de esta experiencia. Se centra en desarrollar un proceso de investigación-acción participativa, o simplemente de observación y percepción de algunas dimensiones en torno a las que se está realizando un análisis reflexivo y crítico, de la experiencia en sí misma y de los procesos, es decir, desde lo que supone el ser protagonistas de la misma, al mismo tiempo que informantes y analizadores.

Las posibles dimensiones que se abordan, entre otras, se han

orientado en torno a los siguientes puntos:

1. Evolución en la formación de los profesionales en los centros.

2. Demandas formativas y procedimentales.

3. Competencias del docente para el desarrollo de la convivencia.

4. Competencias para el desarrollo de los cuatro ámbitos: convivencia, inteligencia emocional, tutoría, educación medioambiental.

5. Grado de implicación en la experiencia.

6. Qué está suponiendo para el desarrollo de procesos reflexivos y críticos sobre la propia práctica (pienso, siento, actúo).

7. Proceso de constitución de los grupos

8. Aspectos convergentes y divergentes en la puesta en práctica de las actividades.

9. Percepción por el profesorado no participante en la experiencia

10. Consideración, identificación y valoración de la experiencia desde el enfoque innovador e implicaciones para el centro y para los protagonistas.

Al igual que comentásemos con la fase formativa, la investigación está desarrollándose en una temporalización más amplia, con procesos de reflexión directamente conectados con la fase formativa y evidenciando igualmente la positiva interacción entre los participantes en la misma. La percepción del centro y del trabajo hace que éste y el grupo de profesorado y alumnado pueda identificarse como una organización que aprende, como una comunidad de aprendizaje que asume los retos de la innovación y de la implicación en continua disposición, en aras de la mejora de toda la comunidad educativa y de la propia institución. El compromiso y la participación de la comunidad educativa y la implicación en asuntos que afectan a la sociedad y al contexto que rodea al centro, abre la posibilidad de una proyección educativa como respuesta a las demandas sociales, culturales y políticas del contexto. De ahí que considerara exponer estos puntos, con un cierto respaldo científico, como puntos para considerar en la

valoración de la experiencia que esta agrupación de centros escolares está propiciando y dentro del marco de la temática que se está trabajando.

La tercera experiencia de esta propuesta de iniciativas interinstitucionales viene determinada por la ampliación de la colaboración y participación a ámbitos institucionales públicos que desde hace bastante tiempo trabajan en el diseño de políticas educativas vinculadas con la formación en temáticas que redundan en la mejora de la convivencia en los centros. Es altamente satisfactorio el poder expresar y manifestar el grado de apertura y de colaboración que vienen brindando a profesionales de otras instituciones, en este caso la universitaria, para colaborar en las propuestas que diseñan. Las actuaciones dirigidas al profesorado y a los implicados en estos temas ha brindado la posibilidad de ir reforzando los vínculos de colaboración y de participación en ese tercer eje y foco de interactuación. Nos referimos en este bloque a las iniciativas provenientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía con la puesta en marcha del Observatorio para la convivencia y de la gestación de un Comité académico-científico que, entre una de sus funciones, se centra en procesos de formación; a las realizadas desde la Delegación de Educación donde se activa cada vez más la Comisión de Formación con representatividad de diversos representantes de organismos sociales y académicos diversos; a las realizadas desde las Áreas de Educación de Ayuntamientos y Diputaciones dinamizando programas y propuestas formativas en las que la participación de profesionales y estudiantado de ámbitos universitarios también se va evidenciando más.

1.3. *Mirada multifocal para la gestión y organización de propuestas participativas para la formación*

Tras analizar las experiencias anteriormente mencionadas, constatamos que las propuestas participativas para la formación requieren de una serie de focos o dimensiones favorecedoras de su gestión y organización. Para exponerlas en este punto se estructuran tres apartados en los que confluyen las evidencias extraídas de la diversidad interinstitucional e interprofesional que participa en las

mismas y que se exponen como focos concluyentes de las experiencias descritas en el apartado anterior.

El primero de ellos se centra en la evidencia de las razones para introducir la cultura de la mediación en la escuela y el desarrollo de procesos de mejora de la convivencia que se plasma en los siguientes puntos:

a) Aquello que se exige a los individuos no es ya el dominio de un determinado volumen de conocimientos, sino la posesión de un amplio abanico de aptitudes que giran entorno a los ejes de la comunicación, la creatividad, el autoaprendizaje, la cooperación, la gestión positiva de conflictos, etc. Así pues, los saberes estratégicos se muestran cada vez más necesarios a la hora de manejarse en una sociedad cambiante, reticular y abierta, ya que se desarrollan competencias interdisciplinares, dialécticas y transformadoras fácilmente aplicables a diversidad de situaciones. Como es bien sabido, la mediación es un saber estratégico y ahí radica, precisamente, su justificada entrada en los centros educativos.

b) Otra de las razones para introducir la cultura de la mediación en la escuela es la necesidad de gestionar los cambios de manera constructiva, creando puentes de comunicación e intercambio entre personas, tiempos y espacios (Boqué, 2003). Sin duda alguna, la innovación educativa ha de cimentarse en procesos participativos y de consenso que armonicen los distintos intereses y puntos de vista.

c) Si se van perfilando dónde están los problemas en la educación (desmotivación del alumnado, violencia estructural, escasa participación de la familia y perplejidad del profesorado ante los cambios sociales y la educación) que ocasionan los conflictos en la escuela, convendría buscar propuestas de prevención comenzando por clarificar los objetivos didácticos:

- Promover en el alumnado el deseo de saber
- Desarrollo de la sensibilidad y el afecto
- Compromiso moral
- Compromiso con el profesorado

d) Facilitar en los centros la educación para atender las necesidades de la diversidad. Ante el desafío de la globalización, la educación debe facilitar estrategias para una pedagogía de la inclusión, cuyos elementos básicos serían: convertir a los centros en comunidades de aprendizaje, con formas educativas distintas y contenidos apropiados e implicando al entorno; aplicar estrategias para generar innovación a través de la pedagogía de la ciudadanía y de la pedagogía del éxito y del cambio; y finalmente promover modelos de gestión de escuela como comunidad democrática, creando un clima de diálogo y en el que se busque la complicidad del alumnado.
e) Deberían contemplarse algunos indicadores que confirmaran los aprendizajes de la escuela. Estos indicadores están directamente relacionados con la evaluación y la metodología. Evaluación que, en palabras de Santos (2001) "libera la voz de los protagonistas... Son protagonistas de la escuela no sólo los padres, profesores y alumnos que la integran, sino los ciudadanos que se ven implicados necesariamente en el fenómeno de la educación... Está comprometida con los valores de la sociedad" La evaluación de la escuela no se preocupa sólo por la ética en el centro sino por las vertientes éticas de la educación en una sociedad democrática (House, 1997), y es democrática porque participan todos los integrantes de la comunidad"; y una metodología formativa que ha de basarse en el trabajo cooperativo con ciclos de actividades que combinen el análisis de problemas prácticos, el estudio de ideas y experiencias alternativas y el diseño y aplicación de nuevas intervenciones (II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, 2002)
f) Si pensamos en el enfoque del "desarrollo del centro como organización" se considerarán seis etapas (enmarcadas en tres constructos básicos que las cimentan: la colaboración, el compromiso y la autonomía), en las que se valorará en mayor o menor medida la implicación de los agentes educativos para su implementación:

- Construcción de condiciones iniciales conjuntas
- Autorrevisión de la práctica
- Identificación, priorización y clarificación de las necesidades

- Elaboración de planes de acción
- Puesta en práctica y desarrollo
- Evaluación y seguimiento

g) Concebir la escuela como una "comunidad de aprendizaje" supone atribuirle la existencia de un aprendizaje acumulado en su memoria institucional, no siempre explícito, fruto de su desarrollo como organización. Al atribuir a las organizaciones capacidades cognitivas de aprendizaje, se "ha aceptado la idea de que una organización puede poseer una memoria que le es propia y no equivalente a la simple adición de las de sus miembros" (Girod, 1995). Así esta concepción permite al centro educativo construir su conocimiento a partir de estos dos procesos:

- aprender de la experiencia acumulada (memoria colectiva institucional)
- aprender de los proyectos puestos en marcha

El segundo alude a las posibles competencias genéricas que pueden constituir los diversos perfiles tanto del equipo directivo, del profesorado, del asesor... del profesional que ejerce un rol de liderazgo transformacional y dinamizador en el centro o que opta por un itinerario formativo como orientador-asesor-tutor-mediador en procesos de desarrollo de la cultura de paz, la convivencia y la educación para la ciudadanía en contextos educativos:

a) Analizar los elementos constitutivos de la historia institucional de una organización que aprende

b) Dinamizar pedagógicamente al centro y al proceso promoviendo el cambio educativo y el respeto a la tolerancia, la diversidad y la convivencia

c) Elaborar estrategias que permitan difundir y utilizar el conocimiento educativo como estrategia de innovación para acercarlo a los profesionales de la educación

d) Asesorar como mediación entre prácticas docentes, necesidades

de un centro y conocimiento a aplicar siguiendo el enfoque de difusión de un aprendizaje reconstruyendo y como dinamización del centro por su forma misma de transmitir el conocimiento, siendo uno de los bloques el tratamiento de los contenidos transversales y el análisis de valores

e) Diseñar mecanismos para articular el conocimiento educativo de los centros, al tiempo que erigirse en difusor, investigador y promotor de su uso como estrategia de innovación

f) Interceder en la eliminación de obstáculos que pueden impedir el proceso de autonomía y de creación del clima de convivencia en los centros y que pueden centrarse, entre otros, en los materiales curriculares, la distribución de tiempos, la gestión de personal y el diseño y desarrollo del curriculum

g) Promover la construcción de una cultura institucional propia acercándose a las condiciones y procesos que la posibiliten, y rediseñando los lugares de trabajo articulando nuevos espacios organizativos, laborales y campos de decisión

h) Orientar y colaborar con el grupo de trabajo, y por extensión con el profesorado en las tareas de un liderazgo para el desarrollo curricular y organizativo dentro de los parámetros de una escuela inclusiva

i) Buscar propuestas de prevención y provención del conflicto clarificando los siguientes objetivos didácticos: promover en el alumnado el deseo de saber, desarrollo de la sensibilidad y el afecto, compromiso moral y compromiso con el profesorado

j) Desarrollar estrategias que incidan en los cuatro ámbitos de actuación de la "Cultura de Paz": aprendizaje de una ciudadanía democrática; la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora de la convivencia escolar, y la prevención de la violencia.

El tercero, más concreto alude a la posibiidad de gestionar y organizar los procesos formativos iniciales en torno a la orientación del desarrollo para la carrera de los profesionales de la educación, en este

caso y por ser uno de los que ha participado en las experiencias, del professional de la Psicopedagogía.

Tras analizar de forma genérica la trayectoria en la reconceptualización del asesoramiento y liderazgo psicopedagógico, se evidencia la reivindicación, en todas las fases de cambio conducentes a la mejora, de un mayor acercamiento a cuestiones internas al centro educativo, bien sea desde la perspectiva organizativa o formativa, para desde ellas inducir los procesos de reestructuración educativa. Realmente si la comunidad educativa es consciente de la necesidad de estos procesos de cambio, los asume y se implica, la labor del liderazgo será más fructífera y contribuirá a una auténtica transformación y generación de una cultura académica y escolar reflexiva (con la participación de toda la comunidad educativa), centrada en la generación de conocimiento, de un conocimiento vivido y experimentado desde la convivencia pacífica en el centro académico y escolar, en la profesionalización de los docentes y en la aproximación a un modelo contextualizado de calidad educativa, entre otros factores.

Es precisamente en esta interactuación de los profesionales donde radica el eje de la colaboración y de la creación de un espacio de aprendizaje colaborativo y tutorial entre el profesorado participante, el colaborador, el alumnado y el profesorado de los centros. Potenciamos así la figura del docente-orientador-tutor considerando los tres ejes que fundamentan su rol y que interrelaciona y establece vínculos de interrelación entre los agentes educativos de distintos contextos y niveles académicos.

Describimos estas estrategias reformulándolas como capacidades profesionales, extraídas de su formación académica y de los contextos educativos (contempladas en la fase de inducción profesional del psicopedagogo- formación inicial), que vienen a delimitar las competencias que, tanto en el ámbito de la organización del centro educativo, como en el de la gestión y resolución de conflictos, se encuentran en la base de un ejercicio del liderazgo psicopedagógico en el desarrollo profesional futuro centrado en la potenciación de un clima y de una cultura escolar cuyo núcleo vertebrador sea la convivencia y

la educación para la ciudadanía.

	Contextualización organizacional			GESTIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Desarrollo del clima de convivencia
C A P A C I D A D E S P R O F E S I O N A L E S	**– Aplicación de conocimientos técnicos y didácticos a diferentes situaciones** – Adquirir una actitud de **indagación, comprensión y análisis reflexivo** ante distintos contextos **– Comprender el funcionamiento de la institución** escolar y las relaciones que mantiene **con su entorno** a través de un conjunto de **categorías de análisis** centradas en el desarrollo de la escolarización, la creación y posteriores transformaciones de las diferentes partes de la institución escolar y la dinámica interna de su habitual funcionamiento **– Conocer y comprender la realidad de los centros** **– Desarrollar los modelos de poder**partiendo de la concepción de los mismos como redes de carácter social y espacial, visibles y accesibles, que son producto, al mismo tiempo, de la interacción y de la capacidad general para la acción de los individuos y de los grupos sociales **– Diseñar programas de intervención** acordes con las necesidades del contexto **– Favorecer la innovación mediante el asesoramiento y la formación** **– Organizar información** **– Realizar un diseño adecuado en función del problema planteado**		o	**– Conocer y realizar estrategias** de negociación, regulación, mediación y solución pacífica de los conflictos. **– Diseñar programas de arbitraje y mediación** de conflictos en el centro. **– Elaborar, desarrollar y evaluar proyectos educativos** dirigidos al desarrollo de la convivencia y a la educación para la ciudadanía. **– Diseñar proyectos de innovación educativa**dirigidos a la educación en valores **– Colaborar**en las tareas realizadas por el**observatorio** sobre la convivencia escolar **– Diseñar programas formativos**para el profesorado centrados en la Cultura de la Paz **– Colaboración en el diseño y difusión de materiales didácticos**relacionados con la cultura de la Paz **– Asesorar al profesor/a mediador/a** **– Impulsar acciones educativas**en las que participe la comunidad. **– Promover las escuelas de padres** **– Participar y promover la**

			investigación y la formaciónen temática relacionada con la convivencia y la paz.

Capacidades y competencias profesionales (en negrita) del psicopedagogo en el ámbito organizacional y en el de gestión y resolución de los conflictos (desarrollo del clima de convivencia) Bases formativas del liderazgo psicopedagógico en el centro educativo favorecedoras de la convivencia y de la educación para la ciudadanía (elaboración propia).

2. *CONSTRUYENDO ESPACIOS DE VIDA. PROCESOS DE EMPODERAMIENTO COMO FUNDAMENTOS DE CONVIVENCIA EN ÁMBITOS CERRADOS*

Víctor Manuel Martín
Educador Social en Instituciones Penitenciarias. Profesor Asociado del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Miembro de la Junta de Gobierno del COPESA

"En los fenómenos educativos, precisamente por su dimensión abierta y crea-
dora, lo verdaderamente significativo y relevante es la calidad de los procesos de
interacción entre individuos, ideas, experiencias y artefactos en un contexto social
y culturalmente facilitador y estimulante"
Pérez Gómez, A.I., (1999: 154)

2.1. *Introducción*

Hablar de la cárcel tiene mucho que ver con el conocimiento de lo que en ella acontece, pero también tiene que ver con diversos conceptos instalados en la vida social, con las concepciones que tenemos de los delitos y en última instancia, con unos determinados planteamientos de nuestra idea de lo que es educar. Así, la cárcel, como cualquier otra institución, representa los valores de nuestra cultura y los mecanismos de poder-saber que rigen en los procesos de normalización social. Y aunque creemos que existe la intencionalidad de hacer de las cárceles aparatos institucionalizados de poder, físicos e ideológicos, separados del resto de la sociedad, también creemos que debemos descubrir las

claves desde las que explícita o implícitamente educan.
La historia de las personas en sociedad está relacionada, de una u otra forma, con el cumplimiento de unas normas que cada sociedad ha establecido. El incumplimiento de estas normas ha llevado el establecimiento de unos castigos sociales, que en el momento actual se traducen en el internamiento de las personas infractoras en cárceles. Así, las instituciones penitenciarias nacen y se sostienen por un discurso jurídico-legal que en los últimos años enlaza con planteamientos emanados de las ciencias sociales, como la psicología, la criminología o la sociología, que realizan planteamientos educativos fundamentados en lo punitivito y en el castigo, dirigidos, tanto a la sociedad en general, como a las personas en particular.
Nuestra actual legislación, establece que *"las penas privativas de libertad se orientarán hacia la reeducación y reinserción social"* (artículo 25.2 de la Constitución Española), sin embargo, creemos que las prácticas penitenciarias reflejan una visión educativa cuestionable, ya que, no cabe ninguna duda, que educan, pero debemos investigar en qué, cómo y para qué educan. Desde luego, detrás de este planteamiento y de estas reflexiones en torno a lo educativo, existe un fondo ideológico y ético que orienta nuestro posicionamiento, del que no queremos desprendernos, y que tiene uno de sus apoyos fundamentales en la intención de dar voz a los sin voz en la sociedad y en el conocimiento.

2.2. *La educación (social) como vehículo de empoderamiento*

Posiblemente merezca la pena aclarar, al menos desde nuestro punto de vista, y más allá de la retórica legal o de la evidencia de que todas y todos tenemos derecho a la educación, qué sentido tiene educar en la cárcel. Así, si la privación de libertad debe ser un espacio útil para las personas encerradas y para la sociedad en general, es porque lo que allí se haga sea escenario de reconstrucción de la ciudadanía. El planteamiento es, como podemos observar, inicialmente simple, aunque corren tiempos en los que las conquistas sociales parecen haber desaparecido. Ya nos lo recuerda Giroux, (1992) al proclamar que *"el fin de la historia"* supone procesos complejos y posturas

conceptuales e ideológicas capaces de problematizar categorías como ciudadanía, democracia o justicia social, que deben ser reconstruidas, como plantea, en cada generación; en nuestro caso con las personas con las que trabajamos. El mismo Giroux (op.cit., 37), reflexiona sobre la idea de que *"(...) la formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes*".

Por lo tanto, uno de los componentes más imperativos que hoy debe asumir el concepto y el ejercicio de la ciudadanía es la superación de las desigualdades y de los procesos exclusores. Esto nos lleva a tener que insistir en lo que hegemónicamente se entiende como consustancialidad de la exclusión, que se está transformando en algo cotidiano y que desde esa cotidianidad se nos presenta de esta triple forma (Martín y Vila, 2007: 192):

- Como algo "natural", que es así y así debe ser, como algo inevitable, consustancial a esta sociedad, que se nos vende a su vez como la única viable o posible.
- Esa naturalización provoca que la exclusión se vuelva un fenómeno invisible, al que los medios de comunicación de masas nos acostumbran desde el espectáculo de su contemplación, ajena a nosotros, sin rostro, deshumanizada, y sin que nunca se cuestionen sus causas.
- Si acaso, se nos muestra desde la vertiente negativa o legitimadora de su existencia, presentando a las personas y colectivos marginados y segregados desde ópticas como la criminalización a la que se ven sometidas la pobreza y la inmigración, la terapeutización y la negación de su ser, a la que se ven subyugadas las personas con algún tipo de hándicap y la trivialización que bajo el halo del eslogan de la «igualdad de oportunidades» realizamos en nuestras sociedades.

En definitiva, cabe decir que la cuestión de la exclusión social desde la educación es un tema complejo al que hay que enfrentarse teniendo

en cuenta múltiples factores, tales como la lucha contra las desigualdades, la crisis de los valores, la realidad multicultural de nuestras sociedades, los procesos de convivencia, la educación para y en democracia, la heterogeneidad de los ritmos de aprendizaje o la disyuntiva entre la universalidad del conocimiento y su validez ecológica. Si a esto le unimos el proceso de criminalización de la pobreza y las consecuencias de retroceso para el derecho a la educación que está teniendo, sobre todo en los territorios periféricos, podremos analizar cómo lo que son derechos se ven subyugados por conceptos como control, orden, seguridad o disciplina, legitimando así la segregación o expulsión, la aplicación de medidas punitivas como respuestas a problemas de conducta; la asunción de procesos discriminatorios en lugar de cuestionamientos sociales y educativos que permitan dar respuestas en función de las causas estructurales que provocan los episodios de conflicto y/o violencia, simbólica o física. Y es que lo diferente es tan deseable como inaceptable la desigualdad, aspectos estos en los que la educación social debe ser ejemplo y punta de lanza a favor de la inclusión en condiciones dignas y justas.

La función social de la educación es vista a partir de la producción de mundos de significados y redes sociales de relaciones, construidas desde las interpretaciones y acciones de los actores sociales, reconociéndose el carácter intencional y político de toda actividad educativa y la necesidad de desarrollar a través de la misma, procesos de transformación hacia una sociedad más democrática, los cuales se aprenden *"mediante un meditado compromiso con la consciente actividad diaria de luchar por un conjunto más justo de relaciones económicas, políticas y culturales"* (Apple, 2001: 106), muy diferente al modelo generado por los planteamientos neoliberales, en manos de un Estado todopoderoso (Foucault, 1988), donde el denominado "pensamiento único", que se traduce en criterios de productividad, eficacia y rentabilidad, son animados por el mantenimiento de posiciones individualistas y competitivas.

Y en estas coordenadas es donde deben aparecer las acciones dirigidas al empoderamiento de las personas.

2.3. *Hacia el fortalecimiento de las personas*

J. Rappaport (1987) propone el concepto de *empowerment*, que podríamos traducir como *dotación de poder o empoderamiento*, para referirse a la adquisición, por parte de algunos colectivos considerados excluidos o débiles socialmente, de capacidades para actuar. Así, el término *empoderamiento* hace referencia a los mecanismos por el que las personas o ciertos colectivos adquieren control sobre temas que les son de su interés. Se trata de potenciarse y fortalecerse con el fin de sentirse fuertes y competentes para resolver situaciones de su propia vida. Así, el empoderamiento tiene un componente referido a la propia competencia personal para guiar la propia vida, y otro componente referido a la competencia comunitaria o de participación democrática. En este último sentido, Durston (1999) nos recuerda la obligación de las políticas públicas a contribuir al fortalecimiento del capital social, empoderando a sectores sociales excluidos.

La filosofía del empoderamiento tiene su origen en el enfoque de la educación popular que se desarrolla con los trabajos de Paulo Freire (1970, 1990, 1993, 1997) y es aplicable a todos los grupos considerados de alguna manera vulnerables, aunque se ha desarrollado un mayor aporte teórico en relación a las mujeres. Con el empoderamiento se pretende que las personas sean autosuficientes y autónomas, para así poder tener acceso y participación en la toma de decisiones que les afectan, tomando conciencia de sus derechos, capacidades e intereses, y de como estos se interrelacionan con los intereses de otras personas.

Por su parte, Rowlands (1997) señala tres dimensiones referidas a los procesos de empoderamiento:

- La primera, es la personal, como desarrollo del sentido del propio yo, de la confianza y de la propia capacidad individual. Esta dimensión implica un proceso por el que las personas excluidas elevan sus niveles de confianza, autoestima, decisión y capacidad para responder a sus propias necesidades.
- La segunda, se refiere a las relaciones próximas, como capacidad de negociar e influir en las relaciones y decisiones que le afectan.
- La tercera, se refiere al ámbito de lo colectivo, como participación

en las estructuras políticas y de acción social.

La segunda y tercera dimensión postulan que las personas más vulnerables disponen de una mayor capacidad de participar y de defender sus derechos cuando se unen unas a otras para defender como colectivo sus objetivos.

En definitiva, los procesos de empoderamiento implican una toma de conciencia por parte de la persona, que debe reconocer su posición, y a partir de aquí, aumentar la confianza en sí misma, autoafianzando su poder de decisión. Asimismo, implican una decisión autónoma respecto a sus propias vidas, sobre el camino que desean seguir, y una identificación de sus intereses, para así transformar las relaciones, estructuras e instituciones, en este caso la Institución Penitenciaria, que las limitan perpetuando su posición de subordinación.

Sea como sea, este poder, derivado del empoderamiento, no debe entenderse como "dominación sobre otros", sino como el incremento de capacidades, de autoestima, de educación, de información y derechos; es decir, se trata de controlar una serie de recursos fundamentales con objeto de poder influir en sus propios procesos de desarrollo y en los convivenciales.

2.4. *La ciudadanía en el horizonte*

Estos procesos de empoderamiento pretenden, además del fortalecimiento personal, al que ya aludimos, la formación como ciudadanos responsables, a través de planteamientos convivenciales y pacíficos en las relaciones con los demás. Así, la idea de ciudadanía va ligada al sentimiento de pertenencia a una comunidad, a ser reconocido por esa comunidad como parte integrante de ella, por lo que el status de ciudadanía está vinculado con un estado de politización de la persona, en cuanto que siente el derecho de estar en la vida pública. Pero este derecho no debe confundirse con el derecho de sufragio o el tener derecho a ciertas prestaciones sociales, que también constituyen la noción de ciudadanía, porque son prácticas ciudadanas, pero no son su esencia, que podemos vislumbrarla, más que en estas prácticas concretas, en el derecho a la igualdad y en tener voz suficiente como para llamar la atención sobre los problemas que nos rodean y tener capacidad para abordarlos. De aquí se

desprende que cuando hablamos de ciudadanía, debemos tener presente un reverso, representado por la exclusión, que viene precisada por los que no pertenecen, y que podemos visualizar en diversos colectivos cuya esencia es la pobreza y el no disfrute de bienes, ya sean culturales o de consumo. Sea como sea, el concepto de ciudadanía parece ser una plataforma adecuada para abordar estas problemáticas.

En cualquier caso, la reflexión sobre la ciudadanía no puede alejarse de fenómenos como el de la globalización, el referido a los flujos migratorios o a la exigua participación política, ya que constituyen nuevas situaciones que generan nuevos escenarios de convivencia. Respecto a las relaciones existentes entre las personas y la comunidad, que dan lugar a la ciudadanía, existen, al menos, dos posiciones; la defendida por la ideología neoliberal que propugna, además de la defensa del individualismo, una ciudadanía despolitizada, y la defendida desde ámbitos democráticos, en los que se defiende la participación política y cívica, sin renunciar por ello, a los derechos sociales. Este último tipo de relación, en el que se defiende la participación política y cívica, genera una ciudadanía participativa, crítica y comprometida, que exige a la persona ciudadana un compromiso con la mejora de las condiciones de los demás, aportando mejoras y transformaciones a la urdimbre social, para que sea más justa, solidaria e igualitaria entre todos los seres humanos y fomentadora del respeto a la diferencia. Indudablemente, para llevar a buen puerto esta ciudadanía, son necesarios, lo que Cortina (2006) denomina, conocimiento, prudencia y sabiduría moral, todo ello impregnado con grandes dosis de habilidades. Y en este punto, creemos que la educación social tiene una posición inmejorable para el abordaje de situaciones relacionadas con la participación ciudadana, gestionando el empoderamiento de las personas para que se organicen, tomen la palabra, formen parte, se sientan valoradas y participen dinámica, crítica y dialógicamente en la reconstrucción y transformación social, porque vivir juntos debe implicar, al menos, la existencia de un compromiso con los otros, indudablemente basado en ejes educativos, de convivencia y políticos, con aspiraciones a la

reconstrucción de una sociedad más justa, igualitaria y solidaria.
Por otra parte, debemos tener en cuenta que en la actualidad, la ciudadanía presenta algunos desafíos, como son la crisis del Estado del Bienestar y el aumento del desempleo que profundizan en los estados de crisis socioeconómica, y la constancia de que los ciudadanos que pueden ejercer sus derechos, viven situaciones que pueden tornar sus derechos en déficits, lo que provoca situaciones y comportamientos insolidarios, intolerantes y xenófobos, que han generado desinterés político por parte de la ciudadanía. Pero, como nos recuerda Yurén (2005), la ciudadanía debe generarse a partir de un proyecto de dignificación, entendida como la necesidad de cada uno de ser una persona libre, social, consciente y creadora de cultura, por lo que es necesario tener en cuenta el impulso cívico como elemento fundamental de la vida democrática (Freire, 2002), porque los procesos democráticos basados en el empoderamiento ciudadano de las personas, no son compatibles con la pasividad y el conformismo. En cualquier caso, la ciudadanía hace referencia a ciudadanos responsables y autónomos, capacitados para el libre ejercicio del derecho y el deber para participar en la vida social y como nos indica Pérez (2008: 9 y ss.), podemos mantener que la ciudadanía se sostiene en tres pilares básicos:

- La dimensión individual, que potencia la idea de ciudadano como persona autónoma que ejerce sus libertades y defiende sus derechos, aunque vinculando esa libertad a la consecución del bien.
- La dimensión social, que lleva consigo la capacidad de participar en la vida social con responsabilidad y solidaridad, por lo que no sólo basta con reclamar pasivamente en el ámbito de un estado protector.
- La dimensión política, que se traduce en el derecho que tienen las personas para tomar decisiones en la esfera de lo público.

2.5. *Conclusiones*

A través de los procesos de empoderamiento pretendemos cambiar la realidad antes descrita. Pretendemos iniciar una vía de intervención

integral y permanente con las personas internadas en los centros penitenciarios, dando, de alguna manera, respuestas a la urgente necesidad de una acción educativa en estos entornos cerrados, aislados y excluidos. Asimismo, pretendemos abordar los factores culturales, sociales, psicológicos y políticos que ayuden a los internados en centros penitenciarios a dejar de verse a sí mismos como un colectivo marginado dentro de la marginación que supone la vida de un centro penitenciario, y todo esto desde un punto de vista educativo. Pretendemos formar, informar, capacitar, concienciar para la autosuficiencia y la solidaridad, que se adopten posturas activas frente a la alienación, el analfabetismo, la indigencia, la dependencia, la subsidiariedad, la incapacidad laboral.

Para conseguir estos fines, es necesario trabajar desde lo más profundo de cada persona, el mayor número de carencias detectadas. A modo de ejemplo, parece imprescindible trabajar ámbitos relacionados con las drogodependencias, las habilidades sociales, educación para la salud, educación sexual, orientación jurídica, educación para la inserción sociolaboral, prevención de la violencia, crecimiento personal, educación cívica y para la ciudadanía, potenciación de la autoestima, etc. Pero también es necesario tener presente las potencialidades y competencias de estas personas, sus experiencias previas, sus formas de posicionarse en el mundo, porque disponen de un bagaje muy positivo de experiencias que debemos compartir.

Y todo esto desde una perspectiva interdisciplinar donde diferentes profesionales, educadores, médicos, psicólogos, juristas, pedagogos, aporten conocimientos para que las personas presas interioricen, se conciencien y se empoderen de su realidad, de su vida, de su futuro, para que así, y desde su propia concienciación sean capaces de acometer los procesos de inclusión, tomados como el derecho de toda persona a incluirse en un tejido social, y no como una política social que admite la exclusión como un hecho normal, y por lo tanto, abocada al fracaso. En cualquier caso, vincular la educación con una idea corporativa de normalidad, por definición excluyente, nos debe hacer profundizar en los mecanismos que generan los procesos de

exclusión, discriminación y renuncia de valores ciudadanos, porque las personas que se sienten incluidas legitiman, por su mayoría y desde su individualismo, la actual estructura social, mientras que los excluidos, los que no se sienten ni son sentidos como ciudadanos, no luchan por un cambio social, sino, si acaso, por su propia e individual incorporación a esa sociedad excluyente, en un intento de pasar de ser excluido a ser excluyente; por lo que debemos insistir en la idea de que lo educativo no se circunscribe a unos criterios de aprendizaje, sino que lo educativo es un acontecimiento procesual que abarca toda la vida y que permite la adquisición de pautas de convivencia y de valores que posibilitan la vida en sociedad. No debemos olvidar que nuestra sociedad, autoproclamada inclusora, reproduce esquemas conducentes a la exclusión, concibiendo como normales los procesos de exclusión que perpetúan las desigualdades (Martín, 2008).

Así pues, para conseguir el empoderamiento (Durston, 2001) debe existir interacción sinérgica de tipo democrático entre el Estado, en este caso la Institución Penitenciaria, y la comunidad, o personas presas del centro penitenciario. Esta relación sinérgica, donde cada una de las partes pone lo mejor de sí, respetando al otro, favorece la confianza, las relaciones de colaboración y la capacidad para trabajar en torno a objetivos e intereses. Y aquí se encuentra el educador/a social, como agente que media en el proceso de empoderamiento entre la Institución Penitenciaria y las personas encarceladas. El educador/a tiene que estar involucrado en el grupo, desarrollando acciones que propicien la concienciación de las personas en el desarrollo de su futuro. Debe potenciar acciones colectivas que lleven al bien común, generando condiciones que propicien la potenciación de los miembros del grupo, actuando como agente externo dotado de un potencial técnico y burocrático para atender a las necesidades de las personas presas. En este proceso de empoderamiento, la educación se presenta fundamental, ya que supone un proceso de empoderamiento en sí mismo; porque la educación debe fortalecer al educando, hacerlo socialmente más competente, más libre, dueño de sus propias decisiones. Así, la educación se presenta como uno de los instrumentos más importantes para el empoderamiento de las personas, ya que

fortalece la capacidad de intervenir en la gestión del propio desarrollo, interrumpiendo así la espiral de exclusión-criminalización-reclusión-exclusión a la que son sometidos.

En definitiva, con los procesos de empoderamiento pretendemos acometer estrategias de inclusión partiendo desde unos presupuestos educativos y a través de procesos pedagógicos llegar a la consecución de la independencia de los pensamientos, confianza, iniciativas, toma de decisiones y conductas. Se trata de ir educándose para conseguir el desarrollo integral de sus personas, siendo el objetivo último que las personas presas con las que trabajamos para conseguir su fortalecimiento, puedan prescindir de nosotros en un futuro próximo, ya que esto significaría que las intervenciones han sido adecuadas y que la persona se siente capacitada para caminar sola por la vida tomando sus propias decisiones y relacionándose con los demás a través de procesos de convivencia adecuados, manteniendo una actitud crítica ante la realidad que vive, ya que consideramos imprescindible sostener esta actitud para el avance de un conocimiento liberalizador y, por ende, para la construcción de una ciudadanía participativa y solidaria. Así pues y a modo de corolario, retomamos las palabras de Arendt (1996: 202) cuando nos hace ver que *"La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él..."*, porque creemos que, en definitiva, de eso se trata, de responsabilizarse con el mundo y con las personas que lo habitan.

3. *LOS PLANES EDUCATIVOS DE ENTORNO. INICIATIVAS DE PARTICIPACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD EN ARAS DEL ÉXITO EDUCATIVO Y LA COHESIÓN SOCIAL*

Gené Gordó

Jefa del Servicio "Escola i Entorn". Direcció General de Planificació i Entorn del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

3.1. *Éxito educativo y cohesión social*

Relacionar el término éxito educativo y cohesión social en un mismo proyecto, implica, de entrada, una forma de entender la educación más allá de la preparación de jóvenes para que formen parte de una

sociedad. Implica, en palabras del psiquiatra chileno Claudio Naranjo (citado en Hernández, 2009, p.20), entender que *"la educación habría de pasar de ser un órgano reproductor de la sociedad que tenemos, a ser un órgano de fomento de la evolución"* es decir, de mejora y transformación social. Dicho de otra manera, es apostar por una educación orientada a promover no solamente profesionales cualificados y competentes delante de un mundo cada vez más exigente y competitivo, sino también ciudadanos reflexivos, capaces de analizar su entorno, de comprometerse con un mundo que nos atañe a todos y de construir, conjuntamente, nuevos espacios de ciudadanía más equitativos y solidarios. Ésta también es la visión de la Unión Europea cuando se define por un modelo económico basado en el conocimiento y la competitividad, pero al mismo tiempo orientado a la consecución de una mejor cohesión social.

En una sociedad que se ha ido definiendo como compleja y líquida (Bauman, 2003), basada en las exigencias del conocimiento y en el uso y abuso de la información, una sociedad con grandes desequilibrios y nuevas formas de desigualdad, esta visión, sitúa la educación ante un difícil reto de equilibrios entre dobles y contradictorios objetivos: eficacia y equidad, éxito académico y compromiso social. Ante este reto, de entrada, podríamos establecer la necesidad de conseguir tres grandes objetivos educativos:

En primer lugar, conseguir el éxito educativo para todo el mundo. Situar la igualdad de oportunidades más allá del acceso al sistema educativo, es decir, en el proceso y también en el logro del éxito educativo.

En segundo lugar, entender la educación más allá del éxito académico, como una acción orientada también al éxito personal y al compromiso social. Este planteamiento comprende, entre otras muchas cosas, la necesidad de aprender a pensar, de gestionar emociones, de encontrar nuevas y mejores formas de relación y de compartir valores. Es necesario, más allá del éxito académico, avanzar como personas capaces de relacionarnos, en paz y desde el reconocimiento, con nosotros mismos, con nuestro entorno y con el mundo.

Y en tercer lugar, comprometer a la sociedad en el reto educativo. En el mundo educativo empieza a quedar lejos el debate sobre la oportunidad o no de establecer un marco de relaciones que dé respuesta a los retos educativos más allá del aula y del propio centro. Afortunadamente, pocos son los que consideran que en un mundo interconectado, donde la información navega por múltiples canales y el conocimiento se gesta en diferentes ámbitos, la escuela pueda ser todavía una isla. Más que nunca, surge la necesidad de una acción coordinada entre los diferentes agentes sociales que actúan en un territorio en beneficio de todos los chicos y las chicas. Los centros educativos no pueden solos. Es necesaria una acción educativa conjunta y complementaria entre la tarea familiar, los centros educativos y todos los otros agentes y entidades educativas del entorno. Compartir unos objetivos y una actitud basada en el compromiso, desde la participación comunitaria, y el trabajo y el aprendizaje en red, resulta imprescindible.

3.2. *Centro educativo y entorno educativo. Una mirada institucional*

Las administraciones catalanas, como tantas otras, no son ajenas a la necesidad de establecer un marco de relaciones que nos permita avanzar comunitariamente en el ámbito del éxito educativo y de la construcción de nuevos valores y de una nueva ciudadanía más justa y solidaria. Un ejemplo es el *Pacte Nacional per l'Educació* (Departament d'Educació, 2010) que establece, en su Capítulo IV, como una línea de intervención potenciar una acción participativa, coordinada y cogestionada entre los centros educativos de una localidad, las administraciones locales y los diferentes agentes y entidades educativas y concreta los Planes Educativos de Entorno como un proyecto educativo de corresponsabilización comunitaria. Asimismo, es relevante mencionar el salto conceptual sobre el término *"comunidad educativa"* que concreta la *Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Catalunya (LEC)* (Departament d'Educació 2010). En el Título *III. De la comunidad educativa, el artículo 19* define la comunidad educativa como *"todas las personas e instituciones que intervienen en el proceso educativo"* y incluye, como parte de ella, a los entes

locales, a los agentes y a las entidades territoriales y sociales. Esta definición sitúa los centros educativos en una posición más favorable para la interacción comunitaria. También en el artículo 40, se insta a las diferentes administraciones educativas a elaborar conjuntamente planes o programas socioeducativos, como por ejemplo los Planes Educativos de Entorno.

Pero no sólo las instituciones educativas son sensibles a este hecho; existe una larga y fructífera implicación municipal en temas educativos, como serían por ejemplo los Proyectos educativos de ciudad y la red de ciudades educadoras, que han hecho aflorar, de forma explícita, la conciencia y la necesidad de coordinar y orientar todas las acciones ciudadanas a partir de la máxima del "todo educa" o "la educación más allá de la escuela".

Es en este marco donde hemos de situar los Planes Educativo de Entorno. (Departament d'Educació 2010).

3.3. *Planes Educativos de Entorno. Aproximación*

Desde esta doble mirada, centro y entorno, surgen, en el curso 2004/2005, e impulsados por el Departament d'Educació, los Planes Educativos de Entorno (PEE), y con ellos un punto de inflexión en el modelo educativo, una nueva forma de entender el concepto educacional más allá de los centros escolares. Actualmente, este proyecto se está llevando a cabo en 95 municipios del territorio catalán.

Los Planes educativos de entorno se definen como una iniciativa innovadora de cooperación educativa entre el Departament d'Educació, las administraciones locales y las entidades sociales de un territorio, con el objetivo de conseguir el éxito educativo de todo el alumnado, pero con una especial atención en los sectores sociales más vulnerables y de contribuir a la cohesión social. Los PEE constituyen una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de nuestra sociedad.

El elemento estratégico clave es conseguir continuidad y coherencia entre las acciones de los diferentes agentes educativos que operan en un territorio, tanto si pertenecen a la educación formal como a la no formal o informal. En este sentido, los PEE se desarrollan con la

convicción de que el éxito educativo tiene que ver más con la continuidad y coherencia de las diferentes actuaciones que reciben los niños/as y jóvenes, que no con la suma de cada una de las acciones. La interacción comunitaria ha de permitir establecer coherencia entre la educación escolar y extraescolar, entre un tiempo escolar organizado y tutorizado y un tiempo personal, a menudo, demasiado abandonado. Es preciso crear una red organizada y obtener el compromiso de todos los agentes del entorno. Los centros educativos han de abrirse al entorno social y este ha de tomar más conciencia de la tarea educadora de los diferentes agentes sociales.

Estamos hablando de una nueva manera de trabajar, de una nueva cultura profesional y organizativa que podríamos denominar *"cultura de aprendizaje en red"* (Gordó, 2010, p.51); una cultura que tiene la red educativa como núcleo de su definición y que entiende el aprendizaje comunitario como una metodología para dar respuesta a los retos educativos. Es este último factor el que ha de permitir pasar del concepto endogámico de *competencia de centro* a un concepto global de *competencia de la red educativa*, fundamentada en la interacción y el compromiso comunitario en aras de conseguir el éxito educativo de todos y la cohesión social.

3.4. *Funcionamiento de los Planes Educativos de Entorno*

Los PEE se llevan acabo a partir de un convenio de colaboración y del coliderazgo entre el Departament d'Educació y el Ayuntamiento del territorio donde se actúa. Su estructura puede diferenciarse en cada zona según sus necesidades y las estructuras ya existentes que, por otra parte, conviene no duplicar. Sea cual sea la estructura, esta debe proporcionar:

- Espacios representativos para propiciar la participación de todos los agentes educativos que operan en el territorio y que todos se sientan que forman parte del proyecto.
- Espacios operativos para lograr la efectividad y la eficacia del proyecto.
- Espacios de reflexión y de aprendizaje comunitario y interprofesional donde compartir significados, valorar la situación,

detectar necesidades y elaborar propuestas.

El proyecto se elabora de manera conjunta y es aprobado por la comisión representativa institucional.

De las diferentes comisiones cabe destacar, las Comisiones participativas o Grupos de trabajo. Grupos formados por diferentes agentes educativos que interactúan y reflexionan sobre un tema específico para diagnosticar necesidades, elaborar propuestas de actuaciones y criterios de evaluación. No son grupos de gestión. La reflexión, al igual que el aprendizaje, exige tiempo y actitud de diálogo. Para articular la acción de estos grupos con el resto de la acción del proyecto, es imprescindible la figura del coordinador/a que será el responsable de vehicular las propuestas a las comisiones de gestión (operativas) y de decisión (representativas) oportunas.

3.5. *Planes Educativos de Entorno como organización-red: hacia la red educativa*

Si bien existe cierto consenso en que debe haber una corresponsabilidad educativa más allá de los centros escolares, lo que todavía no se ha planteado seriamente el sistema educativo es el modelo organizativo que ha de dar apoyo a esa mirada.

En un mundo interconectado, en una sociedad red, que ha permitido a las organizaciones dar un giro en la manera de relacionarse, de comunicarse y de buscar complicidades, hay que preguntarse por qué el mundo educativo se sitúa aún de espaldas a esta realidad. Estamos en una sociedad red y este hecho no acontece neutro para los centros educativos.

Los centros educativos, igual que cualquiera otro tipo de organización o empresa, han estado hasta ahora bajo el influjo de las tendencias estructurales de producción en cadena, el modelo clásico Tayloriano de producción, donde el desarrollo de la fabricación era preestablecido y la producción se descomponía en pasos a partir de una racionalización del trabajo. En este modelo, cada profesional de los centros educativos actuaba según sus funciones, (aula, departamento...) dentro de una estructura lineal (curso, materia...) sin más interacción. La acción académica era el resultado de la suma de las diferentes acciones de

cada uno de los profesionales.
Pero en el mundo empresarial, esta nueva manera de interactuar y de relacionarse de la sociedad red, ha comportado una rotura con ese modelo lineal, demasiado rígido para una sociedad instalada en un proceso de cambio constante. Ahora podemos encontrar organizaciones donde, por ejemplo, son los clientes, a partir de los datos de venta en tiempo real, quiénes marcan la línea de los artículos que hay que producir en cada momento. Se ha roto la linealidad, como apunta Cornella *(2000*, estamos hablando de formas cíclicas, nodos que se relacionan los unos con los otros sin ningún patrón dominante, donde cada agente que interviene en la red puede empezar la acción productiva, determinando lo que se denomina una red de valor o *Value *Network.
Desde esta perspectiva de red interconectada la acción educativa se traslada del centro educativo a la red educativa. Hace falta una mirada más global e integral del hecho educativo, donde cada agente educativo (ya sea de la educación formal, no formal o informal) se transforme en nodo de una red educativa y donde cada nodo pueda iniciar la acción educativa. Para poner un ejemplo real en el marco de los PEE, se ha dado el caso de entidades de educación en el tiempo libre que han manifestado, en un grupo de trabajo interprofesional, la necesidad de incrementar el voluntariado de su entidad con la finalidad de augmentar el sentimiento de pertenencia al territorio y el capital social del mismo. A partir de ahí, se han modificado ciertas metodologías de la educación formal. Se ha implementado en la asignatura de ciudadanía la metodología teórico-practica de *aprendizaje servicio*, donde el alumnado aprende y desarrolla sus valores al mismo tiempo que da un servicio a la comunidad y contribuye a su transformación. Por tanto, tenemos en este caso una educación formal diseñada a partir de *imputs* externos, rompiendo esa linealidad Tayloriana, con una finalidad orientada al bien común, aumentar el capital social en el territorio.
La red define la acción y los nodos se adecuan a su demanda. En este sentido los PEE actúan no como una red de organizaciones sino como una organización-red, una forma organizativa que se construye en

torno a un proyecto comunitario con el objetivo de obtener un valor global mayor que la suma de los logros de las partes participantes.
La sociedad red es una realidad. Ahora lo que hace falta es ver como los centros educativos pueden adaptarse y aprovechar sus beneficios para favorecer el éxito educativo. Para citar algunos beneficios, podríamos empezar diciendo que la red es la estructura más eficaz para dar continuidad y coherencia educativa entre los diferentes espacios educativos del alumnado. Hace falta una organización reticular sistematizada que genere espacios interprofesionales donde sea posible llevar a cabo un planteamiento comunitario. Otro aspecto interesante que proporciona la red es la expansión exponencial de las innovaciones educativas. En un momento de cambio constante, la innovación se hace más necesaria que nunca. Una red organizada permite que las buenas prácticas e innovaciones se expandan a una velocidad mucho mayor que la que proporciona el actual sistema de formación. Ya hemos comentado también la importancia de que cualquier entidad educativa pueda iniciar la acción educativa y esto sólo es posible desde la red. También cabe resaltar que la existencia de una red educativa articulada facilita la creación de redes sociales y de espacios de convivencia, haciendo crecer el sentimiento de "formar parte de" y promoviendo el reconocimiento del otro. Estos elementos configuran el primer peldaño hacia la cohesión social.
Desde este planteamiento, los PEE, se convierten en un intento de aprovechar la fuerza de la red.

3.6. *Algunas conclusiones tras los primeros años experimentales de los PEE*

Desde el 2005 al 2010 el Departament d'Educació ha realizado, recogido y sistematizado diferentes acciones valorativas, jornadas de reflexión participativas, evaluaciones y estudios - tanto internos como externos- grupos de trabajo y licencias de estudio. De las diferentes aportaciones y experiencias en los 5 años de recorrido, podríamos extraer algunas ideas y conclusiones sobre el funcionamiento de los PEE.
Que los Planes educativos de entorno, como modelo educativo, deben plantearse con carácter universal y de manera

normalizada. Los PEE proponen un nuevo modelo educativo, donde la acción educativa se desplaza hacia la red. A pesar de que en sus inicios estos planes se plantearon de forma prioritaria para las zonas más desfavorecidas, se considera que este modelo debería de ser extendido a todo el territorio, independientemente del contexto.

Que los PEE están dando resultados altamente beneficiosos a las necesidades reales. El hecho de que estos proyectos sean elaborados desde la proximidad y conjuntamente por los diferentes agentes educativos de un territorio, permite detectar necesidades desde diferentes perspectivas y al mismo tiempo mantener una visión global. En consecuencia, las respuestas se ajustan a una necesidad más real y se desarrollan de forma más coordinada y coherente. Así, por ejemplo, el plan de acogida de un centro educativo no será ajeno a las acciones de acogida del municipio y sus actuaciones comprenderán una orientación a las familias sobre como incorporarse a la vida social del territorio. Asimismo, la primera acogida municipal seguramente constará de unas actuaciones orientadas al conocimiento del sistema educativo y facilitará el acompañamiento al centro escolar. Ambas actuaciones serán coherentes y se complementarán en un proyecto colectivo, aumentando el bien común y con ello, beneficiando a cada una de las partes de esa red de complicidades. En el caso de los centros educativos y siguiendo con el ejemplo, tendríamos un alumnado más integrado en su entorno y, por tanto, más incentivado y desenvuelto para conseguir buenos resultados académicos.

Que el éxito de los PEE depende en gran medida de una fase previa de sensibilización, de un proceso participativo de diagnosis y del compromiso de todos los agentes que intervienen. En las jornadas participativas de reflexión se indicó en diferentes ocasiones que el compromiso era mucho mayor en aquellos lugares donde, previamente al inicio del proyecto, hubo una sensibilización comunitaria, una detección de necesidades participativas y unas expectativas compartidas. En los casos contrarios, en general, la participación se hacía costosa y el proyecto avanzaba lentamente y, en muchos casos, gracias al esfuerzo de los dinamizadores, no logrando por ello los mismos resultados.

Que los objetivos de los PEE han de estar alineados con los del Proyecto educativo de ciudad y con los objetivos propios de cada organización que participa. Todo educa, la ciudad educa, y, por tanto, ese es un compromiso que ningún municipio puede eludir. Los Planes educativos de entorno se enmarcan en el movimiento de ciudades educadoras y han de recoger los objetivos educativos que el municipio tiene definidos. Como municipio hemos de plantearnos qué tipo de ciudadanos queremos y todas las organizaciones, desde sus planteamientos y actuaciones, deben responder a ese mismo fin. Pero hace falta más que buenas intenciones o acuerdos compartidos, hace falta una plataforma organizativa en red. Una red educativa, como organización en sí misma que es, aprende y gestiona su conocimiento entre los diferentes nodos de la red. Una red educativa sistematiza su conocimiento, lo explicita y lo alinea con los conocimientos de cada nodo de la red. Sólo así hallamos coherencia entre las actuaciones. Si los objetivos compartidos, por ejemplo en un grupo de trabajo interprofesional sobre el deporte educativo, no se enmarcan en la línea educativa deportiva del proyecto educativo de ciudad y no se recogen en los objetivos de los Proyectos educativos de los centros educativos, de las AMPAs, de la Regiduría del deporte del Ayuntamiento, de los clubs deportivos, o de los Consejos deportivos comarcales, difícilmente las actuaciones de los planes anuales de cada una de estas entidades estarán orientadas a una misma dirección, ni mantendrán coherencia alguna. Si esto no sucede, nos podemos encontrar con situaciones como la de algunos municipios donde, por ejemplo, los centros educativos, movidos por un deseo de cohesión social, ceden sus instalaciones y actividades deportivas al resto del alumnado del municipio, mientras que algunos clubs del mismo municipio, subvencionados por los Ayuntamientos, restringen el uso de sus instalaciones a quien las pueda pagar.

Que los PEE requieren de un coliderazgo institucional, el de la administración local y el de la administración central educativa. La proximidad otorga conocimiento de la realidad, de sus necesidades y también de sus oportunidades. En este sentido es lógico y necesario que la administración local, como máximo organismo

responsable y conocedor del territorio, lidere un proyecto educativo comunitario como los PEE. En esta línea, la descentralización cobra sentido. Pero personalmente me uno a las voces que proclaman la necesidad de resaltar ciertos peligros. Según se mire, la descentralización puede convertirse en una manera de trasladar la problemática de los retos educativos a los centros educativos y a los territorios sin que el Sistema educativo asuma las responsabilidades correspondientes. Es necesaria una línea educativa común de país. Más allá de los resultados educativos, existe una manera de entender el proceso educativo, inclusivo, intercultural... y unas metodologías que se acercan más a esa mirada, metodologías participativas, dialógicas, de aprendizaje-servicio... Todo ello no puede quedar a merced de la mirada parcelada de cada territorio. Hará falta, por tanto, un liderazgo también por parte del Departament de Educació como máximo responsable de las líneas educativas del país. Por tanto los PEE deben ser un proyecto de liderazgo compartido.

Que es necesario mantener la horizontalidad de la red. Hemos comentado que una cierta institucionalización del proyecto da solidez al mismo tiempo que permite una visión más global de las actuaciones y la coherencia necesaria con otras líneas estratégicas educativas, tanto locales como de país. Pero también es verdad que una red se desarrolla en horizontal. La red, lejos de la organización jerárquica, traslada la decisión donde reside el conocimiento, al actor. En la red la decisión es participativa. Por tanto, los PEE deberían utilizar la mínima jerarquía posible para garantizar la solidez del proceso y la coherencia con la política educativa del país y las estrategias locales, sin entorpecer el desarrollo horizontal y participativo de la red.

Que la clave estructural de los PEE son los grupos de trabajo interprofesionales. La redes son horizontales por definición y se articulan entorno de temas específicos (absentismo, educación del tiempo libre) mediante grupos de trabajo interdisciplinares que diagnostican, reflexionan, crean conocimiento, proponen y valoran. En definitiva, estos grupos o comisiones son los responsables de hacer crecer el conocimiento de la red y de aumentar su competencia educativa. En la práctica, ante la dificultad de encontrar espacios de

coincidencia entre los diferentes agentes educativos, en muchos lugares se han intentado exprimir los encuentros, abordando en un mismo momento temas operativos, de gestión, de valoración o de reflexión. El resultado es nefasto. Los espacios se convierten en híbridos e ineficaces ante ambos objetivos. Es necesario delimitar las funciones de cada tipo de comisión y sobre todo crear espacios de reflexión que nos permitan mejorar y crecer.

Que las transformaciones culturales requieren tiempo. Los PEE son una iniciativa de transformación cultural y, como tal, requieren de un planteamiento a medio y largo plazo. Por ello es necesario elaborar convenios con una duración mínma de 6 años. En ese sentido, también es oportuno, a la hora de plantear los periodos de implementación, no hacer coincidir la duración de los PEE con los periodos legislativos del gobierno local. Se considera también conveniente la aprobación del proyecto por parte de los diferentes representantes políticos locales.

Que una red de relaciones deber apoyarse en una red electrónica. La red te permite acortar espacios y flexibilizar el tiempo. Las dificultades de coordinación y de hacer coincidir espacios quedan minimizadas por el uso de la red. Hemos de ir hacia el trabajo semipresencial, las comunidades de práctica virtuales, y los espacios virtuales de creación y difusión de conocimiento.

Que en los procesos de red la implicación es clave. Compartir conocimiento y aprender comunitariamente sólo puede ser un acto voluntario. Hay que avanzar en el tema de incentivos más allá del actual sistema meritocrático basado en la acumulación de años y formación.

Que el trabajo y el aprendizaje en red es una deuda pendiente en la formación. Estamos hablando de un nuevo concepto educativo y por tanto de nuevas competencias profesionales, pero también de un nuevo tipo de organización y de liderazgo, el *liderazgo distributivo inteorganizacional* (Gordó, 2010, p125). Estos tipos de proyectos comunitarios deben ir acompañados de una formación específica tanto competencial como de gestión y de liderazgo en red.

3.7. *Conclusión*

Ayudar a construir profesionales altamente cualificados y ciudadanos

comprometidos socialmente es cosa de todos. Si bien existe un consenso en ver la necesidad de extender el compromiso educativo más allá de los centros escolares, hace falta profundizar en formas organizativas reticulares capaces de llevarlo a cabo.

En este sentido, los PEE se han convertido en un nuevo modelo educativo que traslada el acento de la acción educativa a la red educativa. Son un instrumento de impulso en el desarrollo del trabajo y del aprendizaje en red con una finalidad educativa comunitaria. Podemos entender los PEE como una organización en sí misma, en palabras de Castells (2003, p.95) *"la red es la empresa"*, una organización que resulta de la interacción y del aprendizaje de los diferentes agentes y organizaciones educativas de un territorio, entorno a un proyecto común educativo. Desde este planteamiento, la acción educativa de nuestros centros educativos y la de los otros agentes y entidades educativas del entorno ya *"no depende sólo de los proyectos internos, sino también de los proyectos comunes"* (Gordó, 2009), de proyectos fundamentados en el compromiso, la interacción comunitaria y la competencia de la red educativa, con objetivos comunes y orientados al éxito educativo y a la cohesión social. Hacerlo posible es uno de los retos del Sistema educativo del siglo XXI.

4. *LA APUESTA POR LA CONVIVENCIA: FORMANDO REDES Y EQUIPOS*

Eva Moreno

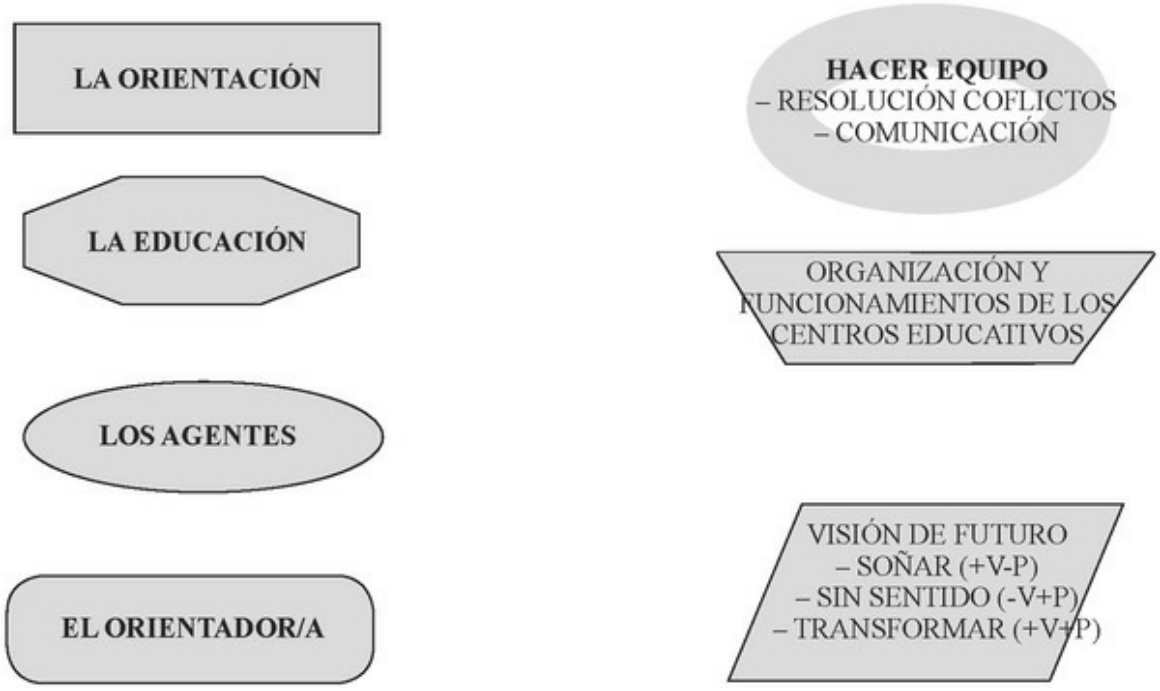
Jefa del Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial de Educación de Málaga

Jose Antonio Binaburo

Coordinador del Gabinete de Valores: coeducación, convivencia, interculturalidad y educación medioambiental, de la Delegación de Educación de Málaga

El Título Preliminar de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), define el sistema Educativo Público de Andalucía y los principios que lo fundamenta, y entre estos principios, cabe destacar la mejora de la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del alumnado y del profesorado, y la educación entendida como medio de formación integral que permita el

ejercicio de la ciudadanía.
La educación debe contribuir al desarrollo de aquellos valores que permiten avanzar en el respeto a la diversidad cultural y de opiniones y puntos de vista, en la lucha contra las desigualdades y en la detención, disminución y prevención de todas las manifestaciones de violencia, especialmente de la violencia de género, del maltrato entre iguales, de las expresiones xenófobas y racistas o de cualquier otra índole, presente o futura, que genere daño físico, psicológico o moral y que impida a las personas una vida digna, menoscabando el desarrollo de todas sus potencialidades.
En los últimos años, la Administración de la Junta de Andalucía, a través de la Consejería de Educación, ha realizado un importante esfuerzo en la promoción de la cultura de paz y en la mejora de la convivencia en los centros educativos a través de la aprobación de un conjunto de normas cuyo ámbito de aplicación afecta al currículo, a los centros educativos y a los servicios de inspección, de orientación y de formación. También se ha potenciado la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad a través de las correspondientes convocatorias de ayudas para la realización de actividades que fomentan las actitudes de paz y la prevención de la violencia, así como las que favorecen un adecuado clima de convivencia en la comunidad educativa.

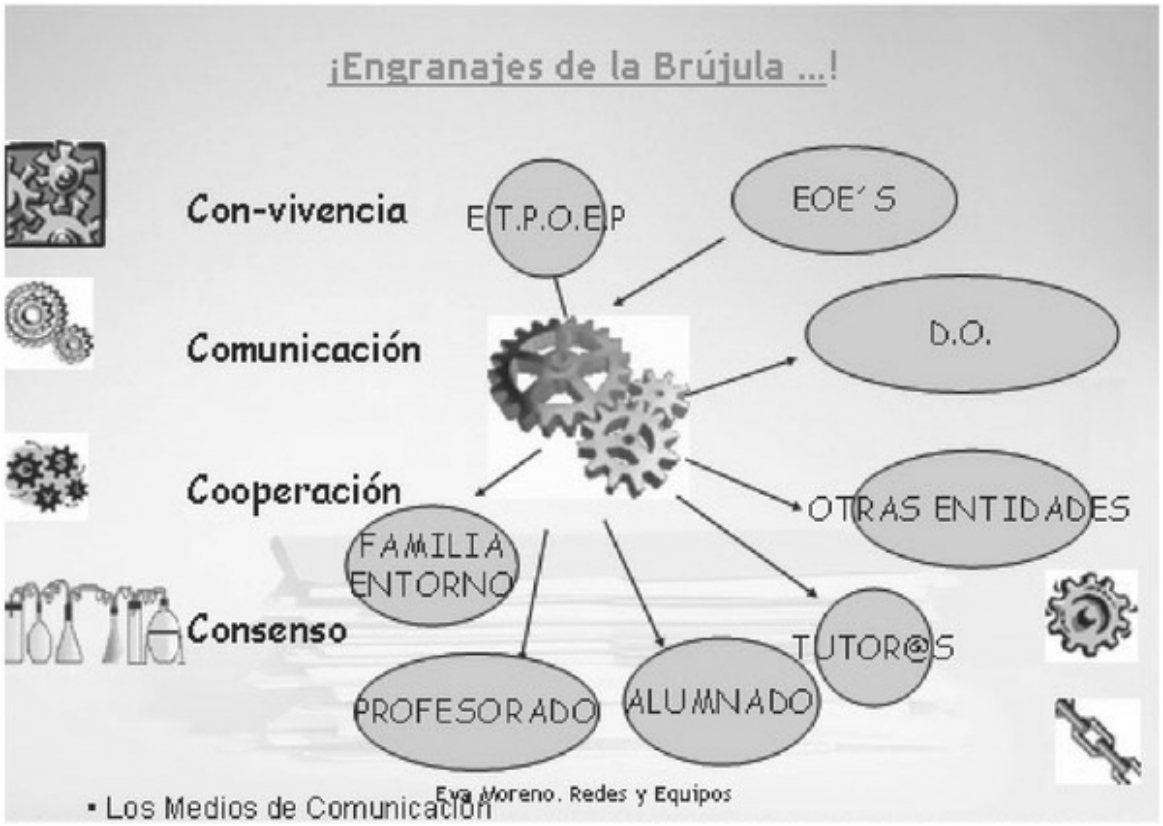


Desde hace un tiempo se percibe por parte del profesorado y de la ciudadanía disfunciones en la convivencia de los centros educativos, que se achaca a múltiples factores como la escasa implicación de la familia en la educación, la falta de alternativas para el alumnado que no quiere estudiar hasta los dieciséis años y la pérdida de valores entre los/as adolescentes en general.

Las disfunciones y conflictos de convivencia, aunque en la mayoría de los centros son esporádicas, cuando se producen, preocupan por la repercusión que tienen en las relaciones de la comunidad educativa y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el paulatino crecimiento de hechos conflictivos y a la vista de la situación en países de nuestro entorno próximo nos ponen en alerta y nos plantea la necesidad de afrontar el tema para evitar que se reproduzca en nuestro sistema educativo.

Las disfunciones más significativas se manifiestan en la ESO, donde entre otros factores, el momento evolutivo de la adolescencia en el que se encuentra el alumnado tiene especial importancia. Sin embargo, no se deben olvidar las etapas anteriores, Infantil y Primaria por el proceso de socialización que se produce en las mismas. Esto demanda unas actuaciones pedagógicas adecuadas en ambas etapas.

El correcto abordaje de los problemas de convivencia requiere tener en cuenta por un lado, la complejidad de la sociedad, con la presencia cada vez mayor del mestizaje cultural, crisis de valores, fenómenos de exclusión social, cambios en las estructuras familiares, laborales y sociales, etc., por otro, la demanda social excesiva de que la escuela resuelva todos los problemas, pero sin comprometerse con ella. De aquí la necesidad de abordar el ámbito de la convivencia, desde una perspectiva interinstitucional, para optimizar el conjunto de los recursos de los que disponen las diversas instituciones.



La escuela de hoy necesita no sólo de aprendizajes académicos. Sino de aprendizajes vitales que le sirvan al alumnado para aprender a convivir, a resolver conflictos mediante el diálogo, a aceptar y valorar a los que poseen otros ritmos de aprendizaje.

Por ello, cuando el conflicto aparece debemos utilizarlo como una oportunidad y potencial educativo y no recurrir sistemáticamente a medidas disciplinarias y sancionadoras. El aprendizaje de la convivencia no es algo innato en nuestro alumnado, sino que se aprende y la aparición de conflictos es uno de los cauces adecuados.

Para prevenir o detener los conflictos que a veces se producen en la escuela es preciso crear contextos normalizados -por ejemplo, asambleas de aula-, en los que de forma periódica y preventiva se expongan los problemas que surgen y se desarrollen actuaciones que ayuden a: Adoptar *un estilo no violento* para expresar las tensiones y resolver los conflictos que pueden surgir; desarrollar una *Cultura de la noviolencia*, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque la intimidación y la victimización y romper la *"Conspiración del silencio"*que suele establecerse en torno a la violencia.

Poner en práctica las actuaciones presupone desarrollar las condiciones

que permitan al profesorado llevarlas a cabo. Conviene tener en cuenta en este sentido la necesidad de apoyarlo, facilitando que adquiera las habilidades para la vida necesarias para conseguirlo; sin caer en la frecuente tendencia a sobrevalorar las posibilidades del profesorado al desarrollar objetivos muy complejos, ni en la tendencia contraria, infravalorando la capacidad de unos profesionales para adquirir las habilidades necesarias que permitan adaptar la educación a las exigencias de la situación actual.

ORGANIZACIÓN EMPRENDEDORA

- RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS.
- DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO.
- EL PODER SE DISTRIBUYE
- SE DEFINE QUIÉN LLEVA EL TIMÓN
- SE FOMENTA LA INICIATIVA E INNOVACIÓN
- SE COMPARTEN LOS RIESGOS.

Uno de los retos de la escuela en este momento es la búsqueda y creación de mejores relaciones. La convivencia positiva no surge espontáneamente, se construye social y colectivamente. Requiere unas condiciones mínimas de trabajo, tiempo e implicación de toda la comunidad educativa, que nos indican que hay que huir de recetas -que no existen en la convivencia- pues no hay nada que aplicar, sino construir los instrumentos propios para las necesidades de cada centro escolar. Se trata, en definitiva, de generar una nueva cultura escolar centrada en las personas y en su bienestar emocional.

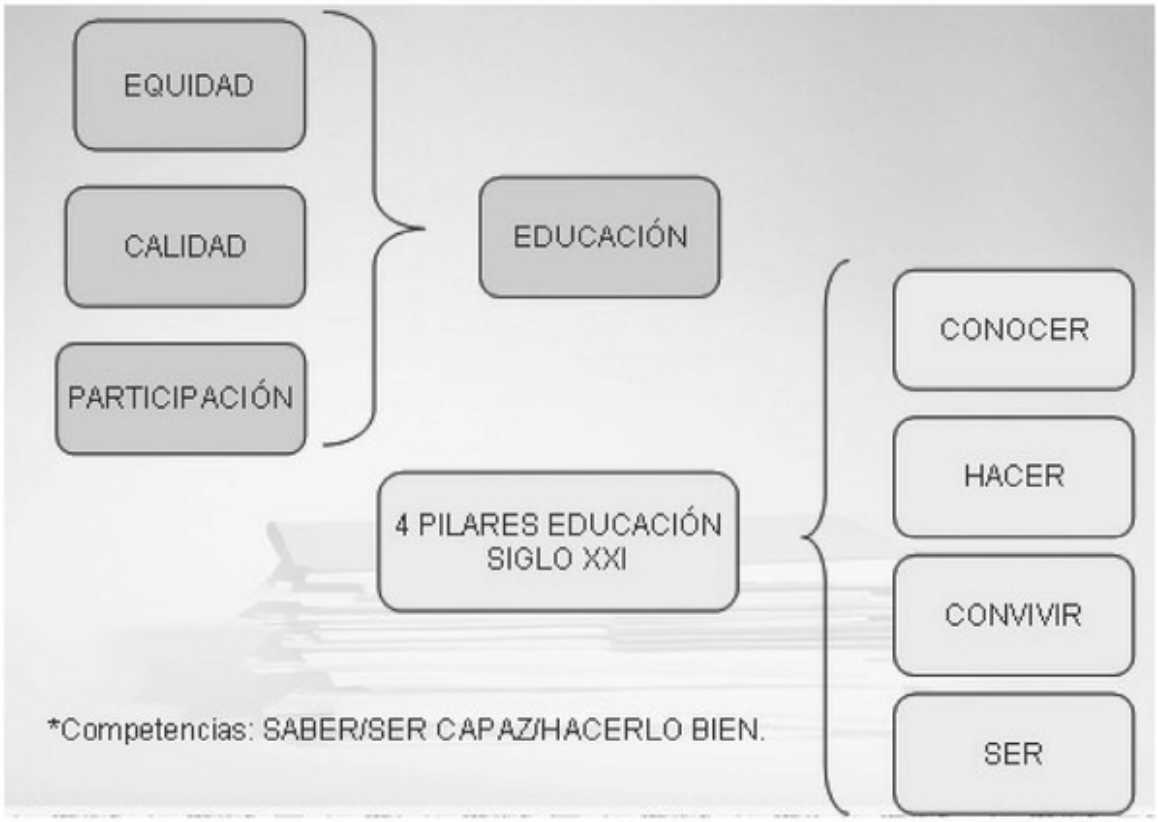
Para ello, la Consejería de Educación primero elaboró el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, y luego el Decreto 19/2007, de 23 de enero, para el fomento de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia, además del Observatorio de la Convivencia Escolar en Andalucía, que proporcionan a los centros escolares recursos y estrategias a través del Proyecto *"Escuela: Espacio de Paz"* y del Programa de Formación de Mediadores Escolares para la Resolución de Conflictos, con el objetivo de que cada centro vaya

construyendo su propio modelo de convivencia. Sin duda, el prolongado y constante aumento de los centros educativos pertenecientes a la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz", constituye una experiencia educativa sin igual, representa un excelente potencial innovador y garantiza la calidad en igualdad de nuestro sistema educativo. Este movimiento pedagógico, socio-comunitario, participativo y. solidario, es la demostración de la capacidad creativa y reformadora de la comunidad educativa.

Estos recursos que proponen las diversas instituciones para la mejora de la convivencia pretenden: *Favorecer el desarrollo personal del alumnado*, especialmente en el desarrollo de la empatía, el interés por el aprendizaje y la prevención de la violencia; *Mejorar la convivencia escolar*, siendo muy sensibles a la mejora de las relaciones entre el alumnado y de éste con el profesorado, al favorecer la cohesión e integración en el aula y en el centro; *Mejorar la competencia general del profesorado*, al poder responder mejor a sus necesidades, incorporar innovaciones y abordar temas y objetivos como la prevención de la violencia.

Pero estos objetivos no los puede llevar a cabo la escuela en solitario, sino en colaboración con la familia y el resto de la sociedad. La educación para la ciudadanía exige poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración, ya que la convivencia no es sólo una condición necesaria para el aprendizaje, sino una de las finalidades del sistema educativo y, tal vez, uno de los aprendizajes básicos y más útiles que se ha de adquirir a lo largo de la escolarización de la ciudadanía.

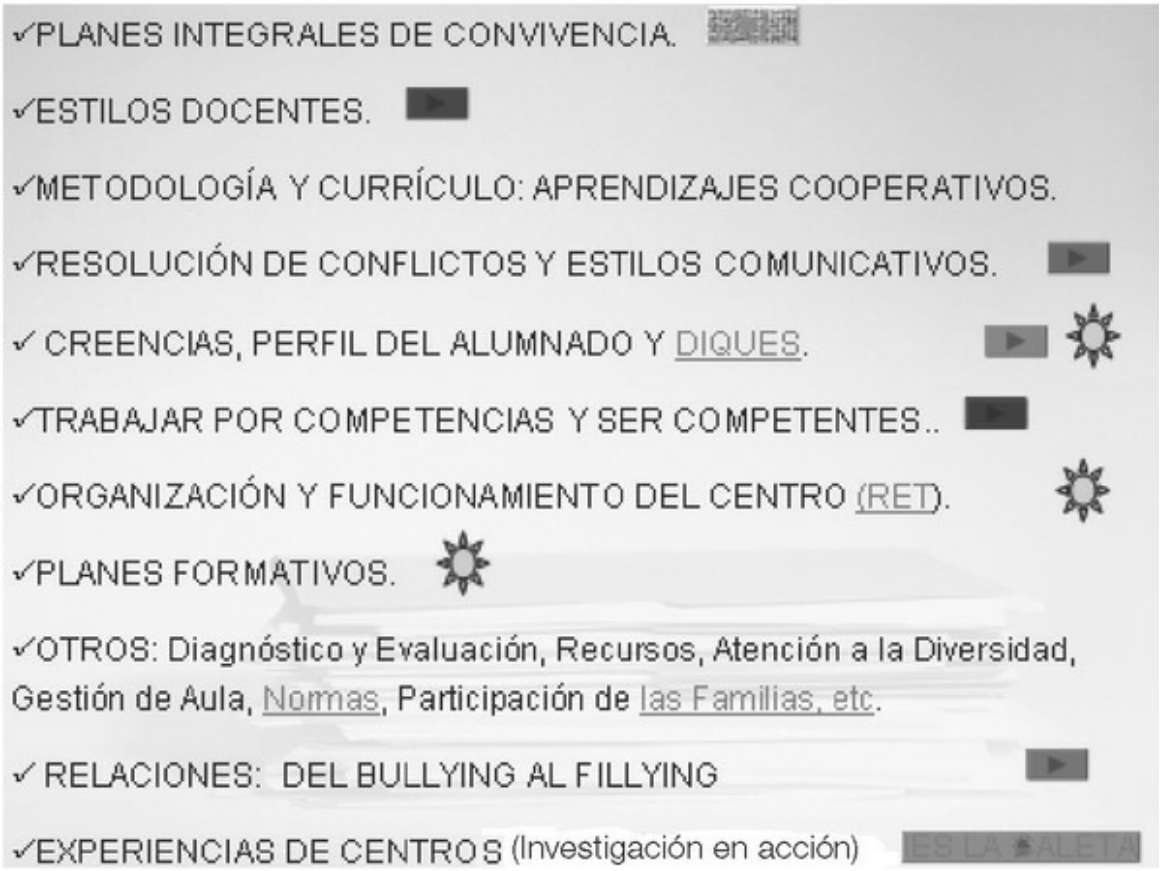
Formando Equipos es como realmente se trabaja la Convivencia. Equipos en el propio centro educativo, incorporando a las familias, a otros agentes sociales, y añadiendo a ello la dinamización de Redes en el ámbito local, regional, nacional o internacional, son garantías de una verdadera apuesta por la convivencia y por la educación.



Esta dinámica de trabajo en equipo se sustenta en los 4 pilares de la educación del siglo XXI (informe Delors para la UNESCO): aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. Pilares imprescindibles para construir una verdadera convivencia en cualquier entorno.

Destaco algunos factores fundamentales para el trabajo en equipo y la convivencia:

FACTORES PARA TRABAJAR EN EQUIPO



Además en el desarrollo del symposium tendremos oportunidad de desarrollar qué estrategias son fundamentales para hacernos verdaderamente competentes en el fomento de la convivencia, trabajando en equipo y creando redes; posibilitando con ello una educación de calidad para todos los agentes implicados en ella y por extensión a toda la ciudadanía, haciendo posible la existencia no solo de Centros Educativos sino de Ciudades Educadoras.

Finalmente abordaremos también la importancia que tiene el tema del poder en las relaciones y la incidencia fundamental de los estilos de liderazgo.

5. *LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. UNA METODOLOGÍA A COMPARTIR; DESDE EL AULA A LOS ENTORNOS PRÓXIMOS*

Manuel Iriarte Moncayola

Asesor Técnico de la Delegación de Cultura. Delegación de Gobernación de la Junta de Andalucía

5.1. *Introducción*

Antes de iniciar el desarrollo conceptual de nuestra exposición queremos dejar clara la importancia que le concedemos a establecer como punto de partida un concepto de cultura lo más preciso posible. Realmente, una gran mayoría de la producción científica sobre interculturalidad y multiculturalidad ha sido generada en el ámbito educativo y con el mismo destino. Esta circunstancia ha propiciado construcciones tipológicas en las que se han desarrollado modelos de gestión de la diversidad cultural, basados en la nacionalidad y, otras

veces, en la religión, reduciendo al mínimo la complejidad de las culturas.

Hay términos que pueden encubrir una transformación continua con ritmo variable, llegando a convertirse en signos [(1)] . Evidentemente el término cultura se ajusta a tal situación. Basta únicamente considerar el elevado número de definiciones que pretenden explicarla y el número de disciplinas científicas que se interesan en ella y a las que afecta. Del mismo modo, durante su itinerario a través del tiempo va asumiendo significados provisionales y generalmente siempre está a punto de cambiar hacia algo nuevo.

Se considera que la definición de cultura más completa es la de Mundiacult de 1982 [(2)] y que desde entonces prácticamente no se ha avanzado. No obstante, las últimas líneas de pensamiento, que vienen a coincidir con el proceso acelerado de globalización y con el desarrollo de la sociedad de la información o del conocimiento, nos plantean la cultura de una manera distinta, no como sustantivo sino más bien a modo de adjetivo. Nos referiremos pues a lo cultural referido a:

> *".....diferencias, contrastes y comparaciones, pensándola menos como una propiedad de los individuos y de los grupos y más como un recurso heurístico que podemos usar para hablar de la diferencia, es decir, como el subconjunto de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas para articular las fronteras de la diferencia"* (Appadurai, 2001).

Así pues, en vez de hablar de cultura como sistema de significados, hablaremos de lo cultural como el choque de significados en las fronteras, como algo que sucede en zonas de conflicto, con interpretaciones locales y con una clara vocación política, en la medida en que establece los modos de relación, y las alianzas, negociaciones o enfrentamientos. Es la cultura pública que tiene coherencia textual, pero diferentes interpretaciones.

En una línea similar encontramos las propuestas de Zygmunt Bauman (2002) que defiende un concepto de cultura como matriz, es decir, como estructura básica de elección con infinitas posibilidades.

"El factor más prominente de la vida contemporánea es la variedad cultural de las sociedades, más que la variedad de culturas en la sociedad: aceptar o rechazar una forma cultural no es más que un trato puntual, no requiere aceptar o rechazar todo el inventario existente ni implica una "conversión cultural". Y tal vez siempre haya sido así. Pero incluso si, en algún momento, las culturas fueron sistemas completos en el que cada unidad era crucial e indispensable para la supervivencia de todas las otras, es casi seguro que lo han dejado de ser".

5.2. *Estructuras conceptuales*

Una de las actuaciones más urgentes que los investigadores de la interculturalidad deben acometer es la clarificación terminológica de los conceptos sobre los que se trabaja. Multiculturalidad e interculturalidad son elementos que se han incorporado al discurso de múltiples disciplinas y son de uso corriente en el lenguaje de los más variados agentes sociales: políticos, trabajadores sociales, medios de comunicación, educadores, etc. Y parece suficientemente claro que no siempre entendemos lo mismo. Esa es la razón que nos lleva a hacer explícita nuestra conceptualización, fundamentalmente en lo referente a interculturalidad, ya que constituye la base de nuestra exposición.

- Multiculturalidad

Realidad social, descripción de la sociedad que está compuesta por distintos grupos que interpretan lo cultural de forma diferente como consecuencia de su diversidad en cualquiera de las múltiples facetas que conforman lo cultural.

- Multiculturalismo

Entendemos que podemos acercarnos a su concepto desde dos planos: 1) como respuesta institucional a la multiculturalidad, designando, en este caso, las políticas de atención a las minorías desarrolladas fundamentalmente en los países anglosajones. Y 2) como doctrina que respalda la concesión de derechos diferenciados a las minorías culturales.

- Interculturalidad

Metodología, conjunto de procedimientos que orienten lo cultural, basados en el diálogo, la autocrítica y la heterocrítica, la alteridad, la

reciprocidad, la cooperación y la solidaridad como superación de la tolerancia.

Intentaremos profundizar someramente en este concepto. El común denominador de la mayoría de los trabajos que abordan una definición de interculturalidad viene definido por la relación entre culturas, ahora bien las condiciones en que debe producirse la relación varían. En unos casos se plantea que la relación debe ser horizontal, en otros se menciona el respeto o el diálogo, igualmente se plantea la comprensión, la simetría, etc.

En nuestra opinión consideramos necesario que las relaciones entre culturas reúnan todos los condicionantes a los que hemos hecho mención para que la metodología que proponemos sea efectiva. Resulta especialmente relevante la consideración de la solidaridad. Tolerancia, siguiendo a autores como Bauman, Dussel, Jabés o Tenembaum, puede significar despreocupación e indiferencia:

> *"Ser benévolo y la tolerancia para la cual representa el símbolo de conducta y de expresión bien puede significar indiferencia y despreocupación derivadas de la resignación (...): el Otro no va a ir y no se va a volver como yo, pero no tengo manera (en este momento por lo menos, o en un futuro previsible) de obligarlo a irse o a cambiar. Como estamos condenados a compartir tiempo y espacio, hagamos soportable y un poco menos peligrosa nuestra coexistencia. Espero que mi oferta de reciprocidad sea aceptada; esa esperanza es mi única arma"* (Bauman, 2007 en "Las contradicciones culturales de la modernidad").

Incluso podemos llegar algo más lejos, tolerar puede implicar la convicción, en quien tolera, de que la persona, el grupo o la conducta tolerada implica algo defectuoso, imperfecto, que no se ajusta a los valores y creencias propias. El concepto de tolerancia implica, igualmente, la certeza de que es posible distinguir lo correcto de lo incorrecto y, por ello, genera visiones opuestas. La tolerancia niega a los otros, a los extraños, posiciones equiparables en la sociedad. Las implicaciones de la palabra son subconscientes y no enunciadas: estamos separados y no somos iguales. Por consiguiente, antes que

generar solidaridad, el concepto de tolerancia la proscribe al impedir la igualdad, y al hacerlo así promueve una relación de dominante y dominado.
Sólo sintiéndonos solidarios y corresponsables de nuestro futuro compartido, podemos construir de forma inequívoca una sociedad multicultural que no presente los problemas actuales:

> *"Mi nexo con el extraño se revela como responsabilidad; más que la neutralidad indiferente o incluso la aceptación cognitiva de la similaridad de condición (y ciertamente no mediante la desdeñosa versión de la tolerancia: le funciona ser como es, y hay que dejarlo ser, aunque no me imagino siendo así. Se revela, en otras palabras, como comunidad de destino, y no simple semejanza de sino. A un sino compartido le es suficiente con la tolerancia mutua; un destino conjunto requiere solidaridad"* (Bauman 2007 en "Las contradicciones culturales de la modernidad").

5.3. *Las prácticas interculturales en los centros educativos*

Pese a la clara existencia de la diversidad en España, las tendencias homogeneizadoras mantuvieron la ficción de la cultura única y no se iniciaron prácticas interculturales en nuestros centros, hasta la llegada de inmigrantes ajenos a la cultura hegemónica occidental. Del mismo modo, la visión de los medios de comunicación centra la multiculturalidad en ese mismo parámetro.
Si a esta realidad unimos la escasa atención que se prestó a la conceptualización sobre cultura, nos encontramos con unas actuaciones dominadas por una visión estática de la cultura y que, en la mayoría de los casos, no conseguían otra cosa que potenciar criterios asimilacionistas.
Necesitamos, por tanto, desarrollar propuestas educativas, que respondan a la realidad multicultural de nuestra sociedad:

> *"Nuestras sociedades son multiculturales, pluriétnicas, con múltiples realidades y relaciones desde perspectivas de género, de religión, nacionalismos, diversidad física, psíquica o sensorial, etc.*

Pero la realidad es que la política social, y especialmente las políticas educativas, si bien últimamente parecen haber asumido nominativamente un discurso intercultural, no han apostado realmente por una educación intercultural que no sólo relaciona la educación con las diferencias culturales, sino que establezca ese fenómeno social que conlleva la multiculturalidad como eje principal e imprescindible para construir una educación pública y de calidad" (Vila Merino 2005).

Vivimos todavía un momento de confusión, sin una política clara que oriente la gestión de la diversidad por parte de las administraciones competentes en materia de educación, sin afrontar las necesidades formativas específicas del profesorado, la interculturalidad se desliza entre las acciones plenas de fuerza pero individuales de los docentes. En este contexto se incorpora nuestra propuesta, queriendo integrarse en las líneas programáticas de la teoría crítica del curriculum, del mismo el eje central gira alrededor del diálogo y la diversidad, se construye de forma cooperativa y democrática y aspira a la emancipación.

Existen bastantes modelos de educación multicultural y no tenemos posibilidad de hacerlos presentes en este trabajo, pero es evidente que nuestra propuesta metodológica acompaña a los enfoques de cambio social que generan una nueva sociedad de la mano de una actuación que incluya todos los ámbitos sociales y no sólo el educativo. Por tanto, la metodología que proponemos para las intervenciones interculturales, pretende lograr que los individuos participantes y beneficiados de tales intervenciones puedan desarrollar competencias en múltiples sistemas de diferencias, contrates y comparaciones, es decir en múltiples lecturas de lo cultural, siendo conscientes de la realidad multicultural que los rodea.

5.4. *Prácticas en entornos próximos*

Como ya hemos comentado, nuestra apuesta por el enfoque de cambio social implica actuaciones en todos los ámbitos sociales y, por supuesto, en los entornos próximos.

La importancia de los contextos de desarrollo en los aprendizajes y el papel del resto de los actores que conviven en los entornos próximos

mediatizan el resultado final del proceso de aprendizaje. Por tanto, la intervención intercultural debe hacerse notar en esos entornos próximos como muestra de la convivencia compartida y el mutuo respeto entre las diferentes culturas presentes. Los espacios donde se desarrolla la convivencia, como los del trabajo y la salud y, en la medida de lo posible, los del ocio necesitan de actuaciones basadas en la metodología intercultural. La extensión de la interculturalidad no puede quedar limitada al entorno escolar ni su promoción quedar en las únicas manos de los docentes. Coincidimos con García Castaño y Barragán Ruiz-Matas (2000) en que la interculturalidad no puede limitarse a un conocimiento formal que puede ser enseñado y aprendido en los libros de texto. Por tanto, queda abierto un amplio campo donde puede desarrollarse el trabajo de los agentes sociales y, en especial, de las organizaciones de voluntariado, la sensibilización a través de campañas institucionales y de los propios medios de comunicación.

Como elemento final, queremos hacer una propuesta en el entorno de las políticas culturales y educativas entendidas como el conjunto de operaciones, principios, prácticas y procedimientos de gestión administrativa o presupuestaria que sirven de base a la acción cultural y educativa de las administraciones. La "democracia cultural" es el último desarrollo de las políticas culturales impulsadas por el Consejo de Europa. La imaginación, creatividad, improvisación y negociación que caracterizan el postmodernismo se enfrentan a la racionalización, adaptación y gestión que configuraron la modernidad. Así pues, múltiples subculturas (entendidas como formas de vida, según la concepción de Linton o de Habermas) y no ya como objeto de consumo se convierten en ámbito de desarrollo personal y colectivo. Las acciones culturales se desarrollan en diversos grupos o asociaciones culturales, superando el concepto que Bendix tiene de la participación, entendida más como posibilidad y no como acción: "...*aunque la condición de ciudadano permite una participación más activa, sólo en contados casos requiere una acción efectiva*". Sin haber sido capaces de desarrollar la democracia cultural nos encontramos con que la realidad de nuestra sociedad muestra de forma clara la

diversidad, y la diversidad no se gestiona, se vive. Ahora bien, el concepto de democracia cultural que reconocía la diversidad, aunque dentro de la cultura general dominante, no puede mantenerse como paradigma, en esa nueva realidad de nuestras ciudades y pueblos. Porque es cierto que la globalización se hace visible en lo local, pero lo local y lo universal pueden unirse en lo cultural. Así pues, nuestra propuesta, sugiere una nueva política que aúne principios educativos y culturales y sirva de base, utilizando la interculturalidad, para vivir la diversidad: La "democracia intercultural". Esta política tendrá como objetivos la defensa de la centralidad de los valores democráticos, respeto y defensa de los derechos humanos, la defensa de las prácticas básicas de la democracia, el respeto a la ley y al estado de derecho, el respeto a la diferencia, la defensa de la cohesión social, el fomento de la interacción y construcción del sentido de identidad y pertenencia a una sociedad común.

6. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Appadurai, Arjun. 2001. *"La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización"* México. Trilce.

Apple, M. (2001): *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Arendt, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt. 1997 *"La posmodernidad y sus descontentos"* Madrid. Akal.

Bauman, Zygmunt. 2002. *"La cultura como praxis"* Barcelona. Paidos

Bell, D.; Bellah R.N., Walzer, M., Ikegami, E., Eisenstadt, S.N., Wittrock, B., Koselleck, R. y otros. 2007. *"Las contradicciones culturales de la modernidad"*. Barcelona. Anthropos.

Bendix , R, 1964, *"Nation-Building and Citizenship. Studies of our Changing Social Order"*, Nueva York John Wiley & Sons.

Boqué, M.C. (2005). *Tiempo de mediación.* CEAC. Barcelona

Castells, (2003). (Castells, 2003, p.95). *La Galaxia de Internet*. Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo.

Constitución Española de 1978.

Cornella, A. (2000). *Informania! Com. La empresa es información*.

Bilbao: Ediciones Deusto.
Cortina, A. (2006): Educación en valores y ciudadanía, en Martínez, M. y Hoyos, G. (coords.): *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
Departament d'Educació (2010). *Llei d'Educació de Catalunya* (LEC). Extraído el 1 de septiembre, 2010 de
Departament d'Educació (2010). *Pacte Nacional d'Educació.* Extraído el 1 de septiembre, 2010 de
Departament d'Educació (2010). *Plans educatius d'entorn*. Extraído el 1 de septiembre, 2010 de
Durston, J. (1999): *Construyendo capital social comunitario. Una experiencia de empoderamiento comunitario en Guatemala*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL.
Durston, J. (2001): *Capital social, parte del problema, parte de la solución*. Santiago de Chile: CEPAL.
Foucault, M. (1988): *El pensamiento de afuera*. Valencia: Pre-textos.
Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
Freire, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
Freire, P. (2002): *Educación y cambio (5ª. Ed.)*. Buenos Aires: Galerna.
García Canclini, Nestor.2004. "Diferentes, Desiguales y Desconectados" Barcelona. Gedisa.
García Castaño, FR.J. y Barragán Ruiz-Matas, C. 2000 *"Sociedad Multicultural e Interculturalismo versus inmigración extranjera: Aportaciones Teóricas Para el Debate"* publicado en la revista *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*.
Giroux, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
Giroux, H. Flecha R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural.* Barcelona: El Roure
Gordó, G. (2009). *Xarxa educativa de valor. De l'acció educativa dels*

centres a l'acció educativa de la xarxa. Fòrum. Revista d'Organització i gestió educativ, núm, 19
Gordó, G. (2010). *Centros educativos ¿islas o nodos?* Barcelona: Editorial Graó.
Hernandez, G. (2009). *L'ofici de viure bé.* Barcelona: Columna edicions.
http://www10.gencat.cat/gencat/binaris/PNE2_06_tcm32-38376.pdf
http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.a735c841318
vgnextoid=1f59007f0f282210VgnVCM
1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=1f59007f0f282210VgnVCM1000
d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default
Jabés, Edmond. 1989. *"Un étranger avec, sous le bras, un libre de petit format"* Paris. Gallimard.
Jares, X. (2001). *Aprender a convivir.* Xerais. Galicia
Kuper, A. 2001 *"Cultura. La versión de los antropólogos"* Barcelona. Paidos.
Martín, V.M. (2008): Ser ciudadano, sentirse ciudadano, ejercer de ciudadano. De las palabras a los hechos, en Valdivielso, S. y Almeida, A. (eds): *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
Martín, V.M. y Vila E.S. (2007): Mapas de exclusión, animación sociocultural y espacios interculturales en la globalización, en Cid, X.M. y Peres, A.: *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario*. Vigo: Universidade de Vigo.
Parekh, B. 2005 *"Repensando el multiculturalismo"*. Madrid. Istmo.
Pérez Gómez, A.I. (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
Pérez, P. (2008): La formación de la ciudadanía. La educación para la ciudadanía, en Valdivieso, S. y Almeida, A. (eds): *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
Perrenoud, P. 2004. *"Diez nuevas competencias para enseñar".* Barcelona. Graó.
Quintana Cabanas, J.M. 2005. *"Pacifismo, Cultura Social e Interculturalidad. Perspectivas desde la educación".* Barcelona. PPU s.a.

Rappaport , J. (1987): Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory of Community Psichology, en *American Journal of Community Psichology, nº. 15 (121-148)*.
Rowlands, J. (1997): *Questioning empowerment*. Oxford: Oxfam.
Soriano, Ramón. 2004 *"Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo"*. Córdoba. Almuzara
Soriano, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática.* Madrid: La Muralla.
Teixidó, J. y Capell, D. (2000). "Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: el afrontamiento de situaciones críticas". Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 34, 50-64.
Teixidó, J. y Capell, D. (2006). *La mejora de la convivencia en los centros educativos. ¿Qué pueden hacer los equipos directivos?* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Girona. Girona
Teixidó, J. (2007). "El afrontamiento de los problemas cotidianos en el aula de Secundaria. Ideas y recursos para el desarrollo de competencias de gestión de aula". Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.
Teixidó, J. (2007). "El Plan de Convivencia. Hacia un enfoque integral de la mejora de la convivencia en los centros educativos". En Gázquez, J.J. (Ed.) *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar.* GEU. Granada
Torrego, J.C. (2008). *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo.* Madrid. Alianza Editorial.
Torrego, J.C. (2001). "Modelos de regulación de la convivencia". Cuadernos de Pedagogía, 304, 22-28
Vila Merino, Eduardo S. 2005. *"Ética, Interculturalidad y Educación Democrática. Hacia una Pedagogía de la Alteridad". Huelva. Hergue*
www.xtec.cat/lic/entorn/index.htm
Yurén, T. (2005): Educación para la eticidad y la ciudadanía en tiempos de globalización, en Oraisón, M. (coord): *Globalización, cudadanía y educación.* Barcelona: Octaedro.

---

(1) De acuerdo con la Teoría de los signos de Charles Sanders Peirce un signo o representamen es algo que está para alguien, por algo, en algún aspecto o

disposición.

Ver Texto

---

(2) *La cultura (...) puede considerarse (...) como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales inherentes al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias*. (UNESCO, 1982).

Ver Texto

Repensar alternativas al fracaso escolar: análisis y redimensión de prácticas organizativas y de apoyo

Coordinador: Jesús Domingo Segovia

PRESENTACIÓN

La incorporación a los centros escolares de una población estudiantil cada vez más diversa por razones culturales, étnicas, lingüísticas, de clase, género, o capacidad constituye un gran reto para el Sistema en su conjunto y para cada centro en particular. Ofrecer una respuesta educativa ajustada a tal diversidad y garantizar el derecho de todos a una buena educación excede la estructura organizativa y la simple implantación de medidas, servicios y programas. La Unión Europea ha hecho suyo tal reto en 2008. El Informe de McKinsey insiste en este punto y plantea que las claves del éxito están vinculadas con tres factores básicos: el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula. A estas tres dimensiones se agrega la generación de dispositivos para atender a los estudiantes con rezago educativo. Este informe se suma a numerosas investigaciones internacionales que tienden a demostrar que la calidad del profesorado es un factor que influye de forma decisiva en los logros educativos de los estudiantes. Luego serán bienvenidas en este momento cuantas medidas organizativas y de apoyo que insten hacia una mejora de los resultados y disminuyan los índices de fracaso escolar. Pero como no todo vale, habrá que revisitarlas y repensarlas con detenimiento.

Pese a ello -como nos muestran persistentemente los informes nacionales e internaciones- los niveles de fracaso escolar y abandono prematuro en nuestro país son inadmisibles para un estado progresado. Duplicamos las cotas de "fracaso escolar", "repeticiones" y "abandono temprano" de otros países de nuestro contexto, con servicios y resultados PISA similares a nosotros. Pero estas macro-cifras del fracaso son insuficientes para comprender qué está pasando o qué alternativas pueden estar generándose.

Existen ya diversos estudios y radiografías al fracaso, con un gran

interés y debate sobre el mismo (VV.AA, 2005, 2009) como para detenernos en ello ahora. Somos conscientes de que cualquier explicación del fracaso escolar que no incluya todas las dimensiones pertinentes siempre será una aproximación parcial al tema. Las complejas circunstancias en que se produce este fenómeno, no permiten una asignación simple de responsabilidades. En este momento, continuando con el debate promovido en VV.AA. (2008), interesa conocer algunas implicaciones de la cultura y la organización escolar, para buscar alternativas viables, sostenibles y pertinentes frente a esta situación. Pero no reincidiremos nuevamente en la descripción de servicios de apoyo o de medidas específicas que han ido proliferando parejas al incremento de programas a nivel estatal o autonómico. De ello nos ocupamos en otro momento (Hernández y otros, 2008).

Parecieran superadas las primeras etapas de prácticas inclusoras, con profusión los trabajos que desarrollan y validan estrategias de apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Vivimos en una sociedad plural y democrática y damos por supuesto el carácter democrático de la educación, la inclusión y la interculturalidad; pero ésas son obviedades que necesitan ser revisadas. En el momento actual llegamos a la plena escolarización, luego el reto de la educación pública debe situarse, de un lado, en el reconocimiento de esta pluralidad y sus circunstancias, para dar un paso más y pasar del "estar o vivir junto a", a "convivir e interactuar con" para "armar la sociedad" de todos y para todos; y de otro, en abordar de una vez por todas el sangrante problema del fracaso escolar y los riesgos de exclusión que conlleva. Tal vez, de lo que se está hablando es de reorganizar todo hacia parámetros más plurales y justos, evitando tanto el sesgo cultural como el academicista en la educación y ofreciendo un marco (social, curricular e institucional) alternativo, amplio e inclusor.

Se demandan respuestas nuevas y creativas y la escuela debe tomar opción por una educación de calidad, inclusión, equidad e interculturalidad, que apuesta por un determinado tipo de ciudadanos y de sociedad del mañana, más justa y equitativa a la par que plural y

que garantiza una sólida y digna base común que haga de núcleo aglutinador de la sociedad más allá del territorio o la economía (Bolívar, 2008). Pero junto a esta emergencia de indicadores de apertura de una tercera ola de debate orientada a pensar específicamente sobre qué es lo que se le enseña y qué consecuencias tiene para el aprendizaje y para la garantía para todos de una formación básicas para la ciudadanía, pareciera pertinente volver, desde nuevas perspectivas, la mirada sobre las prácticas organizativas que dan sustento a las propuestas y desarrollos curriculares.

Una vez establecido el marco de funcionamiento y la red de servicios y programas, con algunos éxitos evidentes, puede ser oportuno repensar los otros efectos del "*tratamiento especial*", de "*reformas de la diversidad*" (sin asegurar las competencias básicas para todos) y con medidas paliativas marginales, que pudieran conducir o contribuir a "*formas dulces de exclusión*" (Canario, Rolo y Alves, 2001), y a tranquilizar la conciencia social y profesional, por dar cobertura -que no respuesta- a estas situaciones.

En este punto de debate llama la atención la paradoja denunciada por Bolívar y López (en VV.AA., 2009): al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, éste se haya ido incrementando. Y, con ello pareciera oportuno reabrir el debate sobre si, en alguna medida, esta última cuestión podría ser debida al propio funcionamiento de las estructuras y programas y a las dinámicas colaterales que generan, mantienen o justifican.

Parece relevante detenerse en este punto y buscar desde la Organización de Instituciones Educativas algunas respuestas y alternativas. Importa, pues, repensar qué puede estar pasando para evitarlo, o en cualquier caso, qué buenas prácticas existen y están incidiendo para contribuir a aminorarlos. Así las cosas, el simposio entra a debate, a modo de revisión, sobre un conjunto de evidencias, argumentos y explicaciones sobre determinadas prácticas organizativas de los centros y de funcionamiento de estructuras y servicios de apoyo de cara valorar sus efectos reales para aminorar o incrementar las situaciones desprofesionalizadoras y de riesgo de

fracaso, abandono y exclusión. No se pretende mostrar o encontrar una respuesta definitiva, el objetivo global es seguir impulsando el debate y el análisis.

Todas las aportaciones, sustentadas en resultados de investigación y en prácticas profesionales, dan cuenta de un conjunto de cuestiones relevantes para entender en qué medida se pudiesen cambiar determinadas circunstancias y dinámicas de cara a ofrecer nuevos marcos y escenarios de buenas prácticas organizativas, de apoyo y profesionales que pudiesen abrir ventanas y posibilidades para dar soporte al cambio cultural y a la reapropiación de sentido de la escuela inclusiva para garantizar el buen aprendizaje para todos. Al tiempo que denuncian viejas rutinas implícitas que lo coartan o ayudan a mantener la dualización del sistema.

Pese a reconocer las evidentes limitaciones de pretender abarcar en un simposio un tema tan complejo y multidimensional como el de repensar alternativas al fracaso desde una escuela inclusiva que garantice para todos el desarrollo de unas vivencias, aprendizajes imprescindibles y una competencias básicas para desarrollar una plena y digna ciudadanía, pensamos que desde él sí se pueden lanzar algunas reflexiones para reactivar el necesario debate. Obviamente sin pretender agotar el tema o llegar a propuestas definitivas, sí componer un abanico de miradas lo suficientemente amplio como para obtener una perspectiva hologramática sobre el tema y las propuestas alternativas que sobre él se están experimentando.

Cuatro son los ejes focales que centran el debate. El primero de ellos versa sobre la implicación versus desenganche de los estudiantes en sus aprendizajes y en la vida escolar, como factor de primer orden de cara al éxito y la inclusión o el fracaso y la vulnerabilidad. Cuestión ésta que es abordada desde la perspectiva del papel que juega el centro educativo como organización y cultura en ello. El segundo describe claves de inclusión en una organización diferente, frente a la denuncia de otras estructuras y dinámicas paralelas que están generando o manteniendo en la práctica la (dulce o patente) dualización del sistema y dejando puertas abiertas al riego del fracaso y la exclusión. Continúa el debate con un tercer eje. Para transformar

la realidad y promover escenarios de inclusión, de posibilidad y de garantía de buenos aprendizajes para todos y entre todos, es necesario un cambio cultural, profesional, institucional y curricular. Los centros educativos, ni son islas, ni pueden acometer y sostener solos tales procesos, necesitan apoyos y asesoría. Pero no vale cualquiera. Luego denuncia los efectos de viejas prácticas y describe claves y experiencias de asesoría para redimensionar y redireccionar las funciones de apoyo hacia esa construcción común de sentido y de un proyecto educativo de comunidad de aprendizaje inclusor. Por último, como no podía ser de otro modo en este mundo en red en el que nos ha tocado vivir, se aborda el potencial de las redes sociales y profesionales instrumento decisivo para romper los círculos de marginación, necesitan sentirse acompañados y contar con la colaboración de los agentes más activos de la comunidad, incorporar otras perspectivas, abrir la mirada, y apoyarse y compartir con otros colectivos, tanto el análisis de los problemas, como la puesta en marcha de estrategias de superación.

1. *LOS CENTROS ESCOLARES Y SU CONTRIBUCIÓN A POTENCIAR LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN SUS APRENDIZAJES*

Mª Teresa González González
Universidad de Murcia

Esta aportación al simposio se centra en un fenómeno relacionado con el fracaso escolar, como es el de la no implicación de los estudiantes en sus aprendizajes y en la vida escolar en general, o, dicho en términos más coloquiales, su *desenganche* educativo. Aunque ha sido acotado conceptualmente de diversas maneras, en general hace referencia a aquellas situaciones en las que los alumnos muestran falta de interés, asisten irregularmente a clase, no se implican ni participan en tareas escolares o lo hacen con desgana, no están motivados por aprender y muestran actitudes negativas y apatía ante la escuela, considerando que ésta y lo que les ofrece es irrelevante para su formación y su vida futura.

Está bien documentado en la literatura al uso, que el desapego y pérdida de interés de ciertos alumnos por lo escolar no se produce de

forma instantánea, sino progresivamente a lo largo de su paso por la institución escolar, siendo más evidente en los años de Secundaria. Igualmente, está documentado que se trata de un fenómeno que afecta negativamente al rendimiento académico del alumno y que, con frecuencia, desencadena abandono prematuro. Suele decirse que éste es el último peldaño en la "escalera" del desenganche escolar, o, al revés, que el apego e implicación del alumno con la escuela es uno de los factores más protectores del riesgo de abandono.

El tema es complejo y multifacético. En torno al mismo se han realizado muy diversas aportaciones teóricas y de investigación desde diferentes perspectivas y focos de atención. En las páginas que siguen, se ofrecen algunas consideraciones sobre el particular, poniendo la mirada fundamentalmente en cuestiones y aspectos de índole organizativa y curricular. En un primer apartado se argumenta sobre la importancia de prestar atención a los centros escolares y lo que ocurre en ellos en orden a una mejor comprensión de esta problemática. Posteriormente, se comentan algunas aportaciones y propuestas, que viene sugiriendo la investigación, relacionadas con aspectos y dinámicas organizativas que pueden aportar alguna luz a la hora de afrontar esta cuestión.

1.1. *Los centros escolares y su papel en los fenómenos de no-implicación escolar de los estudiantes*

Una buena parte de los discursos sobre el fracaso escolar gira en torno a los alumnos más que en torno a los centros escolares en los que éstos fracasan. Distintos ámbitos y líneas de trabajo relacionados con el tema -dificultades de aprendizaje, rendimiento académico, absentismo escolar, abandono, etc.- se han caracterizado por focalizar su atención en aquellos, sus rasgos y características y en determinar la serie de condiciones y factores que "pertenecen" a individuos o colectivos particulares haciéndolos proclives al fracaso escolar (Escudero, en VV.A., 2005, González, 2006). El centro escolar y lo que ocurre en él no siempre ha sido objeto de atención preferente, y esta tendencia también ha venido siendo habitual en distintos trabajos centrados en torno al tema que aquí nos ocupa, el de la escasa implicación o enganche escolar de ciertos alumnos. Gran parte de las

aportaciones sobre este particular, además de apuntar el peso de las características socio familiares y culturales de los estudiantes, han prestado una especial atención a sus conductas en el aula y el centro escolar, sus actitudes y sentimientos sobre éste, o su grado de interés y esfuerzo en el aprendizaje, como determinantes de su nivel de implicación con sus aprendizajes y con la escuela.

En tal sentido se ha ido generando un importante cuerpo de conocimiento (Fredericks et al. 2004) acerca de la implicación *conductual* del alumno (asistencia, participación en actividades escolares y extracurriculares, perseverancia, conformidad a reglas, ausencia de conductas disruptivas, etc.), su implicación *emocional* (interés, valores y sentimientos negativos o positivos hacia la escuela, las aulas, el profesorado, y en general, sus estados afectivos; ansiedad, aburrimiento...) o, también, su implicación *cognitiva* (inversión psicológica y esfuerzo del alumno en el aprendizaje, el dominio de ideas, conocimientos y habilidades, y su motivación intrínseca por aprender). Aunque recientemente se ha insistido en la interrelación de esos tres ámbitos y en el carácter multidimensional del *enganche escolar*, el conocimiento generado al respecto ha tendido a "patologizar" a los alumnos, a presentar sus características conductuales, emocionales y psicológicas como predictores o indicadores del desenganche, y a pasar por alto el escenario organizativo en el que se desenvuelve su experiencia escolar y el papel que puede estar desempeñando en el desencadenamiento de esta problemática. Como bien advierte Dei (2003: 3) *las escuelas han de llevarse el mérito que les corresponde en el logro de una buena educación y el éxito de sus alumnos, pero también aceptar la responsabilidad que les toca en los fracasos.* Poner la mirada en los estudiantes y atribuirles en exclusiva las "culpas" de sus fracasos, no es sino un modo de liberar al centro escolar de su responsabilidad en ellos, y, por tanto, salvaguardar sus habituales patrones pedagógicos y organizativos, que no serían cuestionados.

Cabe pensar, desde un planteamiento diferente, que los propios contextos escolares pueden ser en sí mismos entornos que propicien el desapego de ciertos estudiantes. Nuestro conocimiento cotidiano así

como el que nos aporta la investigación, particularmente la relativa a centros de secundaria, a la que he aludido en otras ocasiones (González,2004) ponen sobre la mesa rasgos estructurales, relacionales y culturales que propician la fragmentación curricular, la pervivencia de modelos trasmisivos de enseñanza con la consiguiente pasividad -también aburrimiento- de los estudiantes, unas relaciones sociales frecuentemente anónimas e impersonales que hacen del centro escolar un lugar poco hospitalario para los estudiantes, tutorías y apoyos que no siempre responden a las necesidades de atención y apoyo social, personal y académico de los estudiantes, o inexistencia de un proyecto mínimamente compartido del centro escolar como una organización que ha de promover el aprendizaje de todos los alumnos. En tales coordenadas, cabría pensar que la desafección y pérdida de interés no sólo está ligada a los estudiantes como individuos, o a sus características familiares y culturales, sino también a los entornos escolares en los que se desenvuelven y la educación que se les ofrece. El *desenganche*, pues, también puede entenderse como una *respuesta* a ciertas prácticas pedagógicas y modos de funcionamiento de la propia organización escolar.

Afrontar esta problemática tomando en consideración lo que el centro escolar hace o pretende hacer así como sus condiciones educativas y organizativas es, tal vez, uno de los puntos flacos de las políticas educativas en torno al fracaso y abandono escolar. Como apuntan Smyth et al. (2003) las políticas que están basadas únicamente en nociones de responsabilidad individual necesitan ser equilibradas con una comprensión de los modos en que las propias instituciones fracasan con los jóvenes. Pero también la iniciativas emprendidas por los centros escolares para paliar esta problemática habrían de atender a lo que ocurre en ellos, pues si se aborda el tema situando el foco de análisis exclusivamente en los alumnos se tenderá a hablar mucho más de ellos (no quieren aprender, están desmotivados, su contexto familiar es problemático, llegan mal preparados, etc.) que de lo que ocurre en el centro, y las experiencias y condiciones organizativas y educativas en las que han de desenvolverse cotidianamente.

1.2. *El centro escolar como foco de atención*

Newman (1981) señalaba hace unos años que ciertos aspectos estructurales de la organización de la enseñanza y la naturaleza de las relaciones humanas en el interior de la escuela pueden afectar a estados subjetivos de los alumnos, tales como su sentido de distanciamiento. Trabajos posteriores sobre el absentismo (Railsback, 2004), el abandono (Brick y Meg 1989, Wehlage and Rutter, 1986, Lee y Burkan, 2001) o el *desenganche* de los estudiantes (Finn y Volek, 1993) abundan en la incidencia del contexto organizativo y lo que ocurre en él sobre estas problemáticas. En general, constatan que no hay factores simples que hagan a una escuela eficaz en lo que respecta a sostener el interés y compromiso de los alumnos, sino, más bien, una constelación de rasgos organizativos y educativos que contribuyen conjuntamente en mayor o menor medida a generar ambientes que implican a los estudiantes (también a los docentes) y hacen que su experiencia académica y social en el centro sea significativa. Son aportaciones que han ido destacando el papel que en el desencadenamiento de situaciones de desenganche tienen aspectos relacionados con las estructuras organizativas, los procesos de coordinación docente, las formas de agrupamiento de alumnos, el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje, las dinámicas relacionales que residen en el interior de los centros entre los docentes y los estudiantes y entre ellos mismos, las transiciones escolares, la cultura del centro escolar, etc. Todos ellos -por otra parte, entrelazados entre sí- constituyen otros tantos focos de análisis y reflexión en cualquier centro que pretenda abordar este fenómeno y emprender mejoras al respecto, como se comenta, brevemente, a continuación.

Clima escolar. Es este un aspecto que ha recibido una considerable atención. Aunque bajo esa etiqueta de "clima escolar" se aglutinan múltiples elementos relacionados con las dinámicas cotidianas en el marco escolar, merece destacar la insistencia en uno de ellos: las relacionales sociales y académicas en el centro. La dimensión relacional del clima no es ajena a cómo se forman y nutren las adhesiones sociales y el sentido de pertenencia de los estudiantes con respecto al centro escolar. El grado en que el ambiente social, afectivo

y académico posibilita la comunicación e interacción entre profesores y estudiantes, y entre ellos mismos, y promueve su sentido de pertenencia repercute particularmente en el componente *emocional* del enganche escolar al que se aludió anteriormente. Como apuntaba hace unos años Finn (1989) cuando el ambiente escolar se caracteriza por la escasez de lazos positivos y conexiones que desarrollan los estudiantes dentro de la institución, *los resultados escolares se resienten y el desenganche escolar se acrecienta.*

En las conexiones sociales que los estudiantes forjan con sus escuelas y en el desarrollo de su sentido de pertenencia juegan un papel clave las relaciones profesores-alumnos: *Profesores 'que cuidan' es la respuesta usual de los jóvenes a la cuestión de qué es lo que más quieren en un ambiente de aprendizaje* (Steimberg y Allen, 2002). En otro momento (González, 2006) me he referido a diversos estudios que constatan que las motivaciones de algunos alumnos para permanecer en la escuela e implicarse en el trabajo escolar estarían ligadas al clima humano de cuidado y de apoyo que perciben por parte de sus profesores; o, incluso, que su rendimiento es mayor con docentes menos especializados, pero más atentos a las relaciones con los estudiantes. Algunos de los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Murcia sobre los Programas de Diversificación Curricular, presentados en el IX COIE (Escudero, 2004), ponen de manifiesto que uno de los aspectos más valorados del desarrollo de estos programas es la existencia de un mayor apoyo y atención a los alumnos por parte de los docentes, una enseñanza más personalizada y, en general, el reforzamiento de vínculos y relaciones entre los profesores y los estudiantes. Resultados similares se han constatado en una investigación más reciente sobre los alumnos en riesgo de exclusión educativa, realizada en la Universidad de Murcia y de Granada (monográfico de la revista *Profesorado*, nº 3, 2009).

Igualmente importante son las relaciones que los propios estudiantes mantienen entre sí; Osterman (2002) por ejemplo apunta la necesidad de hacer del centro escolar no sólo una comunidad de docentes, sino también una comunidad de alumnos en la que las relaciones entre ellos, la colaboración, el diálogo significativo y participación estén el

orden del día. Es éste, apunta el citado autor, un aspecto que no se suele cuidar en los centros de secundaria, dada su habitual focalización en los logros académicos y la utilización de estrategias de enseñanza que fomentan el individualismo y competición (pensemos por ejemplo en el tradicional uso de estrategias de enseñanza que enfatizan el trabajo individual y competitivo, en el que los alumnos pasan la mayor parte del día escolar solos -escuchar lecciones, hacer tareas individuales, hacer pruebas de evaluación- e inmersos en situaciones de enseñanza repetitivas). Son rasgos de la cultura del centro de secundaria, apunta el mencionado autor, que *no favorecen el sentido de comunidad entre los alumnos* sino que, más bien, contribuyen a su experiencia de *alienación, aislamiento y polarización.*

En general, si el *desenganche* de los estudiantes se acrecienta en climas escolares despersonalizados, de anonimato y aislamiento, una vía para contrarrestarlo vendría representada por ambientes académicos y sociales personalizados y acogedores, que les posibiliten vivir el centro y las aulas como entornos de los que forman parte, a los que *pertenecen*, en los que pueden participar e implicarse. La importancia de conocer a los alumnos, sus características y circunstancias personales y académicas; la relevancia de su participación y *voz* en el centro, o el promover vías para el trabajo cooperativo, el diálogo e interacción significativa entre ellos son aspectos dignos de ser considerados a la hora de afrontar el tema en los centros escolares.

Las políticas y prácticas disciplinarias del centro son también subrayadas por diversos investigadores (Friedericks et al, 2004; Finn & Voelkl, 1993) como un aspecto que incide en el enganche de los alumnos. Políticas de disciplina estrictas y rígidas, que abundan en expulsar o suspender la asistencia de aquellos que trasgreden las reglas establecidas y socavan el necesario clima de aprendizaje del centro, no contribuirían sino a exacerbar el desenganche de los alumnos disruptivos y a que perciban negativamente el ambiente escolar. Frente a un énfasis en lo punitivo -que en última instancia no es sino un modo de *descargarse* de estos alumnos, y de eludir el hecho de que la convivencia y disciplina también tiene que ver con la

enseñanza que se les ofrece y con un contexto escolar respetuoso-, cabría abordar este asunto desde enfoques de colaboración asentados en principios de democracia y responsabilidad de los alumnos, en el que éstos tengan una voz activa a la hora de decidir sobre asuntos de convivencia y disciplina en el centro y el aula.

Las estructuras del centro escolar. Tampoco éstas son ajenas a los fenómenos que estamos considerando. Entre otros aspectos, se ha advertido que la habitual distribución horaria tiende a fragmentar la experiencia curricular de los estudiantes y reducir sus posibilidades de interacción sostenida y cooperativa dentro del aula, o que ciertos modos de realizar los agrupamientos (por ejemplo, por historial académico, capacidad, etc.), además de acrecentar el riesgo de etiquetaje de alumnos y las consiguientes expectativas ligadas a ellos, afectan negativamente a las relaciones entre pares. Igualmente se ha subrayado que el clima relacional así como las posibilidades de que el currículo y enseñanza sea relevante y significativo para los estudiantes también está condicionado por las estructuras de coordinación docente. Cuando, como ocurre con los departamentos de secundaria, tal coordinación gira más en torno a áreas/asignaturas -que, a su vez, impartirá cada profesor en varios grupos-clase- que en torno a los alumnos y enseñanzas que reciben en un momento dado, no es inusual que éstos se encuentren con un conjunto de materias más o menos desconectadas unas de otras, con un currículo escasamente flexible, y con una experiencia académica, y también social, fragmentada (González, 2004).Esa fragmentación y el cierto anonimato que viven tantos estudiantes a su paso por el centro de secundaria podría ser contrarrestada articulando estructuras que favorezcan un ambiente más atento a los alumnos y sus características. Por ejemplo con una organización por equipos en los que los docentes puedan colaborar en desarrollar un currículo más integrado, proporcionar a los alumnos un ambiente de aprendizaje más personalizado, identificar a aquellos que necesitan especial atención y seguimiento, coordinar enfoques de resolución de problemas en las aulas, combinar el trabajo conjunto con formas más individualizadas de tutoría que refuercen vínculos y conexiones entre los profesores y los estudiantes, etc.

El currículo y la enseñanza. Mejoras en las estructuras, en las relaciones profesor-alumnos, en las prácticas disciplinarias, etc. pueden crear condiciones organizativas más propicias al enganche de los estudiantes pero estarán desconectadas de las aulas si paralelamente no se atiende al currículo, la enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los adolescentes. Un currículo estructurado en torno a asignaturas que compartimentalizan y jerarquizan los conocimientos, no siempre ajustado a las necesidades de los alumnos y desconectado de sus vidas fuera de la escuela (Zyngier, 2004), que, a su vez, se desarrolla en las aulas a través de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en el docente, tiene todas las bazas a su favor para resultar irrelevante y poco útil a los estudiantes y para propiciar el que dejan de esforzarse en sus aprendizajes académicos. Posiblemente aquellos no rechacen el aprendizaje en general, sino el que deliberadamente se promueve a través del currículo escolar. De ahí la importancia de propiciar y cultivar en el centro un currículo y pedagogía rigurosa y genuinamente atenta a las vidas, experiencias y aspiraciones de los estudiantes. Ello requiere, entre otras cosas, *dar voz* a los alumnos; una voz habitualmente ignorada en los debates políticos sobre fracaso escolar y abandono (Smyth et al. 2003), y, también en los propios centros escolares, en los que los aquellos suelen mantenerse invisibles en los procesos de toma de decisión organizativa y de aula. Los alumnos, apuntan Klem y Conell (2004: 262) necesitan sentir que los profesores están implicados con ellos, los conocen, se preocupan por su experiencia social y académica en el centro; pero también que pueden tomar algunas decisiones importantes por ellos mismos y que el trabajo que se les pide que hagan sea relevante para su vida-presente y futura.

1.3. *Consideraciones finales*

Abordar satisfactoriamente el problema la escasa implicación y desenganche de algunos alumnos representa para los centros escolares un reto hercúleo si se aborda en solitario, sin actuaciones paralelas por parte de la comunidad y otros servicios. Pero el que sea un reto enorme no es una excusa para pensar que desde los centros

poco o nada se puede hacer. Los diversos aspectos que se han ido comentando en páginas anteriores -que remiten en gran medida a la importancia de configurar ambientes organizativos de relaciones estrechas y de *cuidado* con adultos y compañeros y, al tiempo, a la relevancia de la responsabilidad colectiva de los docentes con el aprendizaje de los alumnos, foco fundamental de la vida del centro- constituyen otros tantos ámbitos de reflexión y atención a la hora de explorar vías de mejora al respecto. Lo que acontece en el centro escolar no es indiferente ni se puede eludir. En palabras de McInerney (2006: 14),

> *si olvidamos la subjetividad, silenciamos la voz de los estudiantes, mostramos escaso respeto por ellos y su cultura, suprimimos las capacidades creativas de los individuos y cerramos espacios para la indagación, es probable que reforcemos patrones existentes de alienación y desafección entre los jóvenes. ¿Por qué querrían los alumnos aprender en tal ambiente?*

2. *CLAVES PARA REPENSAR LA ORGANIZACIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA QUE EVITE LA DUALIZACIÓN INTERNA DE LA ENSEÑANZA*

Begoña Martínez Domínguez
Universidad del País Vasco

Desde que hace más de dos décadas se consiguiera el logro de extender la enseñanza obligatoria comprensiva, el aumento de la diversidad del alumnado, los cambios de la sociedad de la información y los nuevos retos que plantea la justa y democrática reivindicación de conseguir una educación inclusiva para toda la ciudadanía, han ido contribuyendo a crear la realidad educativa tan compleja que existe actualmente en la nueva sociedad del conocimiento (Bauman, 2007; Castell, 2004).

Para dar respuesta a los nuevos retos planteados, en el seno de los centros educativos y bajo la denominación genérica de "*atención a la diversidad*" (entendida como la mejor fórmula para evitar el fracaso) han sido múltiples los cambios organizativos, metodológicos y didácticos dirigidos al desarrollo de una escuela inclusiva (VV.AA.

2008a, 2009c). No obstante, las cifras oficiales [(1)] y los resultados obtenidos en numerosas investigaciones realizadas, ponen de manifiesto que dichas medidas, por sí mismas y tal y como están siendo implementadas, no solo no están consiguiendo los resultados deseados, sino que en muchas ocasiones están contribuyendo a crear un nuevo proceso de dualización de la enseñanza (Martínez, 2002, 2005).

El trabajo que presentamos a continuación, pretende hacer un breve análisis de dicho proceso, con la intención de proponer algunos aspectos de mejora. Para ello en primer lugar delimitaremos los grandes pasos a través de los cuales en muchos centros se inician procesos de exclusión de su alumnado más vulnerable. Y mas tarde ofreceremos algunas claves para iniciar el debate sobre como repensar la organización escolar (tanto del sistema como de los centros), para que sea a través de la transformación de la enseñanza y los escenarios ordinarios hacia las nuevas comunidades de aprendizaje que reclama la sociedad actual, como se evite la dualización que reclama la educación inclusiva.

2.1. *El proceso de dualización en el seno de la educación básica. Nuevo riesgo en la creación de itinerarios hacia las zonas de exclusión*

En cada administración y centro educativo existen múltiples y singulares maneras de integrar las "*medidas de atención a la diversidad*" de las que se ha ido dotando nuestro sistema educativo durante las dos últimas décadas (Arnáiz, 2009; González; Méndez y Rodríguez, en VV.AA., 2009). Por otra parte, como denuncia Escudero (en VV.AA., 2005). son evidentes las limitaciones que tiene pretender recoger en un solo patrón un proceso tan multidimensional y complejo como es el del desarrollo de la escuela inclusiva, incorporando en el mismo como una forma de exclusión el fenómeno del fracaso escolar. Sin embargo, a la luz de los resultados de una línea de investigación desarrollada por equipos de distintas universidades, parece evidente que uno y otro proceso son mejor comprendidos cuando se analizan a la vez y desde el enfoque de la exclusión-inclusión (Bolívar, A. y Escudero, 2008; Escudero, González y Martínez, 2009; VV.AA. 2005,

2008 a, 2009 a y 2009 b; Parrilla, Moriña y Gallego 2008). Ya que nos aporta explicaciones y soluciones comunes al porqué el alumnado social y personalmente menos vulnerable, se adapta a los programas, aulas y profesorado ordinarios, mientras que una parte creciente del alumnado, con capacidades y situaciones socio familiares cada vez más diversas, va transitando su escolarización básica de forma paralela, devaluada y por ello con claro riesgo de exclusión, a través de una serie de programas, aulas y profesorado, genéricamente denominados "especiales". Alertándonos críticamente de que dentro del único sistema educativo (teóricamente comprehensivo) en la práctica se sigue etiquetando y segregando al alumnado más vulnerable. Solo que ahora se hace a un alumnado cada vez más diverso y de una forma menos visible.

Los pasos más comunes que en nuestra opinión "dibujan" el proceso de dualización interna en el seno del sistema escolar son los siguientes:

a. La Administración central y las autonómicas proponen y regulan quien es el alumnado "adecuado" para ser acogido en cada medida de atención a la diversidad específica y excepcional que diseñan. Igualmente delimita el procedimiento de adscripción del profesorado, establece las características curriculares y organizativas del programa y los criterios de evaluación y promoción. Y de esa manera (aunque lo haga con la buena intención de que en los centros no se apliquen las medidas de manera irregular y arbitraria, ni se beneficie el alumnado con menos necesidades de las ayudas) es la propia administración la que inicia el camino de tipificación y etiquetaje. A través del cual el alumnado de los grupos y enseñanza ordinaria, que reúna las características descritas en cada una de las medidas específica, es organizado en grupos homogéneos y educado con programas excepcionales. Contribuyendo con ello más a la "normativización "y "exclusión" de la diversidad que a su "normalización".

b. La burocratización y fragmentación de los procedimientos empleados para solicitar a la Administración cuantas medidas pone a su disposición, va generando en los centros una complejidad

organizativa en la adscripción de los grupos, aulas, profesorado, recursos, horarios, etc. de tal magnitud, que en la práctica "se resuelve" creando *"una doble contabilidad"* en su organización interna. Por una parte la que en las estructuras verticales y horizontales de los departamentos de curso y contenidos lleva el colectivo del profesorado, alumnado, programas y recursos ordinarios (considerado normales). Y por otra parte, la de un colectivo cada vez más numeroso de profesorado, alumnado, programas y recursos denominados "*de apoyo*", "*especiales*" o de forma eufemista "*de atención a la diversidad*". Que individualmente o en colaboración con quienes comparten la misma medida organizados en el departamento de orientación, actúan de forma invisible, devaluada y en paralelo de las intervenciones que hace el primer colectivo, con el que a penas comparte espacios, formación, ni trabajo. Fractura organizativa que como cabe imaginar, hace prácticamente imposible que las medidas diseñadas en el centro, dibujen el camino de la adaptación progresiva del currículo y del continuo en la respuesta sobre las que teóricamente se sustentan. Ni que su implementación contribuya a la innovación y mejora de la enseñanza ordinaria, evitando que el alumnado tenga que salir (física y simbólicamente) de los contextos ordinarios de aprendizaje, o que en caso de hacerlo sea de forma transitoria.

c. El centro escolar, una vez que consigue poner en marcha una medida específica, no se cuestiona la posibilidad de que podría ser innecesaria si en su enseñanza y aulas ordinarias realizara las innovaciones preventivas que fueran necesarias. De hecho, con el paso del tiempo sucede lo contrario: cuantas más medidas especiales se aprueban, más se solicitan otras nuevas sin que se extingan las primeras. Lo que pone de manifiesto que en el centro en lugar de gastar las energías en mejorar las barreras de exclusión de las aulas ordinarias, lo que se empieza a ver como natural y se "normaliza" es que un porcentaje cada vez mayor del alumnado (por "razones" o "motivos" cada vez más diversos), sea segregado de su grupo ordinario. También que se hable del mismo etiquetándole con el nombre coloquial que recibe en los centros el programa al que

acude ("*de refuerzo*", "*de diversificación*" *de acogida*", "*de PROA*", "*de complementaria*", "*de compensatoria*", etc.). Y por último, que se reduzcan las expectativas sobre el mismo, sin hacer otro tipo de intervención que no sea el de "la contención", esperando a que llegue la edad en la que la administración permita sacarle del aula y currículo ordinario y constituir un grupo segregado y homogéneo. Si a eso le añadimos que el profesorado seleccionado para esos grupos, suele tener menor formación y prestigio. Que apenas mantiene relación con el profesorado de los grupos ordinarios. Y que ni el centro ni la administración le piden más rendición de cuentas que "el control socioafectivo del grupo", no es de extrañar que con frecuencia y en beneficio de un mejor clima en las aulas separadas, se trate de superar las lagunas conductuales, afectivas y académicas, ofreciéndole un currículo más devaluado y distante del ordinario. Aunque con ello se esté renunciando a que su alumnado pueda volver al aula ordinaria. De hecho, con demasiada frecuencia, la única manera que le queda de seguir la escolarización en el centro, es ir pasando de una a otra medida en función de su edad y tipología. Y eso, siempre que el rechazo hacia la escuela no llegue a ser tan fuerte y su comportamiento tan inadaptado, que el absentismo y las expulsiones empiecen a formar parte de la dinámica ordinaria. Iniciándose así el camino paralelo que permite la dualización interna de los centros, hacia la zona de riesgo de su exclusión. Primero la escolar y más tarde la sociolaboral.

d. La dualización de los centros o el riesgo de la ghettización de la red pública. La mayor presencia del alumnado socioculturalmente más desfavorecido en los centros públicos de las zonas más deprimidas, ha tenido como consecuencia razonable que sean éstos los que más medidas específicas y excepcionales de atención a la diversidad hayan solicitado y desarrollado, en teoría para atender mejor al alumnado más vulnerable. Sin embargo, el hecho de que las mismas estén siendo desarrolladas con medidas paralelas, devaluadas y segregadas, sin haber abordado la mejora de la calidad de la enseñanza en sus aulas ordinarias, ni poner en cuestión las desigualdades entre centros públicos, redes de centros y zonas

sociocomunitarias, en la práctica está teniendo una doble y peligrosa consecuencia. La primera, que la presencia de "esas medidas de atención a la diversidad" no sea considerada como un indicador de su mejor calidad de enseñanza (imprescindiblemente inclusiva) tal y como lo es en la retórica del discurso. Sino justo lo contrario, que sea considerada como un indicador de la concentración del alumnado más vulnerable (al que con frecuencia se le responsabiliza de la devaluación de la calidad de enseñanza), así como del profesorado más cualificado para "tratar e integrar socialmente" al alumnado con dificultades, que para enseñar un buen nivel de contenidos. La segunda consecuencia es que la sociedad, la administración y los centros más elitistas y selectivos, a los que se les supone y reconoce una calidad superior de enseñanza, acogen al alumnado con altas expectativas y mayores oportunidades, mientras el alumnado con más necesidades es derivado a los centros que tienen las medidas más excepcionales y excluyentes. De esa manera, y con la excusa de que los segundos tienen los recursos necesarios para atender mejor a "ese tipo de alumnado, únicamente se delega en ellos la responsabilidad de la enseñanza inclusiva. Mientras que los centros con mayor prestigio social, basan la calidad de su enseñanza en el desarrollo de las competencias cognitivas que reclama la nueva, competitiva y cambiante sociedad del conocimiento, para integrarse sociolaboralmente en ella como ciudadano/as de éxito, sin prestar atención alguna a la pérdida de su dimensión inclusiva. Lo que contribuye a desarrollar el proceso de la dualización.

Finalmente, y aunque puede parecer de poca importancia en comparación con los pequeños-grandes dramas vividos por cada persona (tanto alumnado como profesorado), existe un último paso en el proceso de exclusión que con la implantación de tantas medidas excepcionales sin haber agotado revisado la enseñanza ordinaria está generando la escuela. Y es que se reducen las posibilidades de que las nuevas generaciones puedan participar en vivencias positivas de inclusión. La mejor "píldora" contra la intolerancia, el exceptivismo, la negatividad, el miedo, etc. que en toda comunidad provoca pensar en una realidad tan diferente a la que existe, como es la que se pretende

con la escuela inclusiva. Y al mismo tiempo, la vivencia "normalizada" de los procesos de segregación y exclusión, refuerza las ideas que subyacen en el pensamiento del profesorado detrás de expresiones tan coloquiales como estas: *"no se puede obligar a quien no puede o no quiere estudiar", "una cosa es la teoría y otra la práctica", "la diversidad es un problema", "la inclusión es una utopía"*, etc. Cuando ya parecían superadas.

Por todo ello y teniendo en cuenta que la inclusión es un proceso en el que caben diferentes profundidades de logro, cabría decir a modo de síntesis, que con la incorporación de tantas medidas excepcionales de atención a la diversidad, la situación que actualmente esta viviendo nuestra enseñanza es, en el mejor de los casos, más propia de lo que podríamos denominar una inclusión insuficiente. Igualmente, que si dicha dualización no se remedia pronto estaremos corriendo el riesgo de que se produzca una involución en los logros conseguidos de la educación inclusiva. Y por último, que si un centro ha llegado a vivir como normalidad la trayectoria que hemos tratado de dibujar, debería acercarse a conocer otras realidades que afortunadamente existen (Escudero, 2009) y salir de la zona de riesgo de exclusión en la que ya se encuentra contando con el apoyo, la formación y la innovación sostenidas. De lo contrario difícilmente podrá evitar en su alumnado el riesgo de la inclusión, ni mejorar la calidad de su enseñanza.

2.1. *Hacia una organización diferente que permita reducir el fracaso y evitar la dualización sin poner en riesgo el desarrollo de la educación inclusiva*

Analizado el proceso de dualización y teniendo en cuenta que en la creación y desarrollo del mismo participan diferentes agentes y responsables educativos, proponemos algunos aspectos de mejora. A ellos tendrían que prestar una atención preferente la sociedad y sus administraciones, así como los centros educativos, si lo que realmente se quiere conseguir es reducir las tasas del fracaso escolar sin renunciar a una educación inclusiva. De lo contrario el fracaso sería de la escuela.

a) Cambios que afectan a las administraciones educativas

Potenciar la autonomía organizativa y su gestión coordinada. Siendo

respetuosos con los derechos constitucionales y reconociendo los beneficios socioeducativos que está permitiendo la contextualización de las políticas educativas autonómicas, sin duda que un aspecto básico para la mejora de la equidad e inclusividad del sistema educativo, es desarrollar la actuación coordinada de todas las administraciones en el marco de una actuación común, garantizando la divulgación y transferibilidad de las experiencias desarrolladas con éxito en cualquier contexto. Al mismo tiempo que la autonomía organizativa y de gestión de los centros escolares, para que puedan atender a la realidad específica de su alumnado mediante proyectos propios, contando con la participación de las familias y la comunidad.

Desarrollar planes de acción integrada. Dentro de un marco interdepartamental de políticas activas que fomenten la cohesión social, las administraciones educativas junto a otras (sociales, comunitarias, de vivienda, laboral y profesional) tendrían que liderar en cada contexto administrativo, la planificación de actuaciones dirigidas a desarrollar la equidad en las oportunidades de aprendizaje. Empezando por hacer una asignación equilibrada del alumnado y los recursos entre todas las redes y centros, de manera especial en los sostenidos con fondos públicos. Siguiendo con el diseño de planes y programas educativos zonales, en los que garantizando el soporte financiero y la coordinación entre los distintos niveles de la administración y gestión de los centros, se articulen acciones dirigidas a contrarrestar factores de riesgo de exclusión. Tan importantes como son el bajo nivel sociocultural, la procedencia extranjera, la incorporación tardía al sistema o las situaciones de desestructuración sociofamiliar, que de forma tan común están actuando como claras barreras en la inclusión educativa básica de tantos niños y jóvenes.

Garantizar una vertebración entre todas las etapas educativas y la formación, mejorando la conexión de la educación básica con la formación a lo largo de toda la vida. Teniendo constancia de que el fracaso aumenta progresivamente a lo largo de la escolarización y de que las transiciones son los momentos de mayor riesgo para la exclusión, otro importante aspecto de mejora será establecer espacios de coordinación entre los centros y agentes educativos en las distintas

transiciones. De manera especial entre la etapa primaria y la ESO. Si bien es cierto que para abordar el fracaso escolar mediante un enfoque preventivo, debería subrayarse la importancia que tienen las políticas en la educación infantil y primaria, y respaldar en todos los centros una política pedagógica de detección temprana de los problemas de aprendizaje, a través de la dotación de recursos de refuerzo y de apoyo temprano. En este sentido, las evaluaciones previstas para las etapas de primaria y secundaria, podrían servir para que cada centro tuviera una información actualizada y objetiva sobre la situación y el progreso de todo su alumnado, permitiéndoles realizar con claridad y criterio las adaptaciones, refuerzos e innovaciones que fueran más oportunos. Igualmente, con la intención de reforzar las conexiones entre los diferentes ámbitos del sistema educativo-formativo, y entre éste y el mundo laboral, sería conveniente potenciar la figura de Delegado/a de la ESO para que coordinara *los Proyectos Educativos y Curriculares de sus centros*, con los de Primaria de donde proviene su alumnado y con los que al término de su enseñanza puedan continuar su formación reglada (Formación profesional y Bachiller). Desarrollando itinerarios de formación personalizados adaptados a las capacidades y expectativas profesionales de cada joven y a las demandas del mercado de trabajo.
Crear las condiciones necesarias para garantizar que la enseñanza se convierta en una carrera atractiva y desarrollar una política de rendición de cuentas. Si queremos que la profesión docente no se sienta tan desamparada, y se garantice con eficacia su cualificación, acceso, permanencia y promoción, es necesario crear un clima equilibrado de apoyo y presión. Para ello, la sociedad en general y las administraciones educativas que la representan en particular, deberían de convertir en más atractivos los diversos perfiles profesionales que comparten o deberían de compartir trabajando en equipo de centro y zona. De manera que estos sean elegidos por los mejores estudiantes cuando opten por su formación profesional. Y una vez ofrecidas las condiciones necesarias para realizar un trabajo de calidad, desarrollar con los centros una política de evaluación y rendición de cuentas, divulgando los resultados y promoción de la diversidad del alumnado

que está siendo atendido en las aulas ordinarias a través de las diferentes es de atención a la diversidad.

Mejorar el liderazgo y la formación de los equipos directivos. La tarea tan importante que tienen los equipos directivos comprometidos con la creación de comunidades inclusivas de aprendizaje, deberían estar compensadas con la formación, estabilidad, voluntariedad y de manera muy especial el apoyo y el reconocimiento sostenido, en primer lugar de la Administración. Y más tarde con la del profesorado, familias, alumnado y personal no docente a los que dirigen

Mejorar la formación continua y el reconocimiento del profesorado. Dentro de las políticas sociales y educativas orientadas a fortalecer lo público y las garantías de una buena educación como derecho de toda la ciudadanía, un buen marco de referencia para hacer la formación continua que se necesita podría ser potenciar las comunidades de aprendizaje (Escudero, 2009). Dado que a través de las mismas, como el profesorado tiene la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias a penas abordadas en su formación inicial, pero que son tan importantes en los procesos de exclusión-inclusión, como las siguientes: a) Saber motivar y mantener la atención en clase. b) Hacer seguimientos personalizados del proceso de aprendizaje de todo el alumnado. c) Conectar la formación con la experiencia del alumnado y la vida cotidiana. d) Dinamizar grupos (trabajando en equipo, resolviendo conflictos en el aula, etc. e) Trabajar habilidades sociales. f) Diseñar y coordinar la enseñanza con todo el profesorado que comparte el mismo programa y alumnado, etc.

b) Cambios que afectan a los centros y el profesorado

Poner al alumnado y sus derechos en el centro del cambio. El primer aspecto de mejora que tiene que ocurrir en todos los centros educativos, es conseguir que toda la comunidad tenga una imagen positiva, integral y con perspectiva de futuro de todo su alumnado. Sin embargo, para que eso ocurra es necesario superar la relación y el compromiso educativo que generalmente se tiene con el alumnado, cuando simplemente se le ve como aprendiz de una materia y durante el tiempo limitado de un curso. Y empezar a verle como la persona de pleno derecho como ciudadano que es, con la que toda la comunidad

tiene que sentirse comprometida en la construcción de su proyecto vital, para que pueda desarrollarse e integrarse sin riesgos en la sociedad.

En ese sentido, remarcamos la importancia de planificar espacios y tiempos en los que poniendo "*primero a la gente*" (Sen y Kliksberg, 2008) y "*dando la voz a los protagonistas*", surja la empatía con las personas más vulnerables. Porque es a partir de ese momento cuando "*escuchamos para compartir*" (Susinos, 2009) y cuando sentimos el compromiso de seguir luchando contra la injusticia que supone aceptar la desigualdad y ser tolerantes con cualquier forma de exclusión. Elementos que son claves para iniciar la transformación que han de hacer las realidades excluyentes, hasta "*garantizar que cada alumno/a es importante*" (Ainscow, 2008).

Diseñar Planes de Atención a la Diversidad integrados en los Proyectos de Centro. Para dar respuesta a la diversidad de necesidades específicas que indefectiblemente irán surgiendo en los procesos de enseñanza aprendizaje de todo el alumnado, cada centro debería de contemplar en su proyecto educativo un plan de atención a la diversidad, en el que se especificaran el para que, cuando, como, donde y por quién se van a dar todas y cada una de las respuestas adaptadas, garantizando que todas son responsabilidad de todo el centro y todo el profesorado. Igualmente, para garantizar que todas las medidas adoptadas fueran lo más inclusivas posibles, sería conveniente constituir un Observatorio de Enseñanza Inclusiva, con las responsabilidades siguientes entre otras: a) Liderar, incentivar y divulgar el desarrollo de estrategias de inclusión preventiva desarrolladas en las aulas ordinarias. b) Apoyar a los equipos docentes en la realización de los cambios organizativos, metodológicos, curriculares y la asignación de los recursos que sean pertinentes. c) Supervisar las medidas paliativas que una vez agotadas las preventivas se pudieran adoptar durante tiempos y espacios limitados, haciendo un seguimiento público de sus logros y garantizando a todo el alumnado sin excepción su "camino de vuelta" al aula y centros ordinarios.

Diseñar y gestionar los procesos de concreción y adaptación curricular

en equipos docentes contando con la participación y conocimientos de todo el profesorado del centro. Para responder a las demandas que plantea el alumnado de la nueva Sociedad del Conocimiento y prevenir que se repitan las trayectorias de fracaso que estamos detectando, la institución escolar debe reestructurarse internamente con planteamientos más versátiles, flexibles y polivalentes, que impidan la necesidad de la mencionada dualización, entendiendo que actúa como una "válvula de escape" para las presiones internas del sistema. Una manera de iniciar el cambio profundo que se requiere puedes ser tomar el proyecto vital de cada alumno/a como hilo conductor de las decisiones organizativas y curriculares que se hayan de tomar a lo largo de su trayectoria escolar. Lo que plantea la necesidad de organizar a todo el profesorado del centro (incluido el de apoyo) en equipos docentes en los que se garanticen la continuidad del PCC (en su coherencia y graduación) a través de las adaptaciones curriculares precisas, en todas las materias, cursos y etapas. Y que las intervenciones que se realicen con todo su alumnado (dentro y fuera del centro) sean articuladas a través de las coordinaciones verticales y horizontales necesarias.

Crear un clima institucional de convivencia democrática, que permita el desarrollo de relaciones educativas basadas en la confianza, el respeto, la exigencia y las normas de convivencia. El hecho de considerar a cada joven como un proyecto personal y concreto, permite reconocer mejor las limitaciones que tiene el sistema escolar y la enseñanza básica, a la hora de cubrir las necesidades que hoy en día tienen todos los niños y jóvenes y de manera especial algunos. Por eso es tan importante crear en los centros un clima de participación con libertad y respeto, en el que la comunicación entre todas las personas que comparten la experiencia educativa y las que vitalmente se relacionan con el alumnado, sea buena y fluida. Y que el centro se convierta en un modelo de convivencia en el que los docentes además de ser mediadores y guías en el aprendizaje, sean referentes de cómo ha de ser la ciudadanía adulta. Además, de considerar a cada alumno con su proyecto vital, como una oportunidad para establecer nuevas coordinaciones y *trabajar en red* con los servicios sociales, familiares,

sanitarios, laborales, de ocio y tiempo libre, etc. que existan en la zona.

Favorecer la creación de equipos de investigación-acción. Sabiendo que los procesos de etiquetación y exclusión escolar, son específicos y con claros impactos y consecuencias directas en la exclusión social de quienes no tienen éxito en la escuela ordinaria, parece imprescindible que con la prudencia y el respeto que se merecen y la intención de mejorar la calidad de la enseñanza de todo su alumnado, cada centro establezca los espacios y tiempos necesarios para que toda la comunidad conozca "*por dentro*" qué es lo que pasa en la vida de sus aulas. Y que lo haga desde la subjetividad de la vivencia que están teniendo en ellos el alumnado que fracasa y el profesorado que no encuentra la solución a los problemas que la práctica de la enseñanza inclusiva les plantea. Igualmente, será de gran interés conocer experiencias en las que el alumnado "fracasado" y "excluido" de un contexto ordinario, encuentra la oportunidad de seguir aprendiendo en otro y con ella "el camino de salida" de la zona de riesgo de exclusión en la que se encontraba. De ahí la importancia de crear equipos mixtos de profesionales, que en el marco de un proyecto y contando con el apoyo, asesoramiento y divulgación de sus buenas prácticas, investiguen colaborativamente en cada centro sobre su práctica.

Cambiar el modelo de los servicios de apoyo externo e interno y sus políticas de apoyo y asesoramiento. Por último, y de forma muy breve dado que una de las intervenciones del simposium se centra en este aspecto, quisiéramos llamar la intención sobre la necesidad que actualmente tiene nuestro sistema educativo, de transformar su modelo de apoyo y asesoramiento. De tal suerte que los servicios de apoyo que tradicionalmente han dirigido su atención y ayuda, primero al alumnado y más tarde al profesorado que interviene con el alumnado al que se le atribuye la responsabilidad de las dificultades de aprendizaje y del fracaso, giren totalmente su atención hacia la mejora del centro y su proyecto. Y articulen todas sus actuaciones, como agentes de formación y apoyo permanente de todo el profesorado ordinario, en planes de apoyo de centros en los que trabajando en estrecha relación con los equipos docentes, diseñen,

desarrollen e innoven las estrategias de atención a la diversidad que sean necesarias, para que todo su alumnado pueda seguir aprendiendo en los contextos ordinarios. Garantizando que el proceso de adaptación curricular lo que "dibuje" sea un continuo de respuestas múltiples pero de igual valor, a través de las cuales es posible desarrollar las competencias básicos e imprescindibles que reclama la sociedad actual para que todo el alumnado pueda formar parte de la sociedad sin el riesgo de la exclusión.

3. *LOS ORIENTADORES Y SERVICIOS DE APOYO EXTERNO ANTE EL FRACASO, DE LO MARGINAL A LO NUCLEAR: APOYAR LA CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA DE SENTIDO*

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada
Víctor M. Hernández Rivero
Universidad de La Laguna

Para abordar el tema que nos ocupa, debiéramos partir de algunos planteamientos previos. En primer lugar, partimos del supuesto de que el fracaso es un asunto que afecta a toda la comunidad de aprendizaje y no sólo a quienes lo sufren y se identifican con él. En segundo término, al hilo de la premisa anterior, también somos conscientes de los procesos de creciente dualización del sistema y de las respuestas descafeinadas y remediales que se vienen desarrollando cotidianamente. Este asunto transciende de estructuras de apoyo, de programas o de especialistas, que con acciones marginales no inciden en el núcleo duro de la cuestión (VV.AA, 2009).

El debate sobre este tema necesita salir de lo marginal y específico, para constituirse el éxito para todos como objetivo principal desde el que reconstruir los proyectos educativos y los planes y programas de mejora escolar. Sólo si se ve y asume esta realidad es posible abordarla, si se ignora o ponen paños calientes aumenta el riesgo de fractura y aumento de las zonas de vulnerabilidad. También somos conscientes con Fullan (2007) de la advertencia según la cual si el cambio pretende tener éxito, individuos y grupos deben encontrar el significado tanto de lo que hay que cambiar como del cómo hacerlo. Lo que puede ser bastante complejo cuando afecta a un gran número de

personas, cada uno con una particular mirada y generalmente faltos de perspectiva para comprender en su totalidad la escena (en la complejidad del conjunto de factores que intervienen). Señalar por último que lo que está en el fondo de la cuestión es un cambio cultural en la institución y en la identidad profesional de docentes y apoyos, lo que necesita tiempo y un largo y sostenido proceso de desarrollo, para el que no vale cualquier tipo de prácticas ni eslogan y que necesita de una reorientación y re-significación de las prácticas de apoyo (Domingo, 2010; Domingo y Hernández, 2008).

Equipos directivos, servicios de apoyo y orientadores tienen un importante papel en el cambio de mirada y en la puesta en marcha de procesos capaces de ir cambiando esta realidad desde la búsqueda y consolidación de buenas prácticas curriculares y organizativas. Los primeros, asumiendo la "emergente" responsabilidad del liderazgo pedagógico y los segundos, tomando identidad como "asesores" que les ayuden a los primeros en esta labor y se impliquen en la dinamización de la comunidad de aprendizaje. Lo que supone revisitar las funciones de los orientadores y servicios externos de apoyo y repensar un nuevo escenario más productivo de cara a abordar prioritariamente el "buen aprendizaje para todos" y el hacer frente al conjunto de lagunas y rutinas poco productivas, y de disfunciones estratégicas y organizativas que dificultan esta reconstrucción de sentido.

De este modo, la contribución al simposio, muestra resultados de investigación y de análisis de buenas prácticas de asesoría desde la orientación en Secundaria (etapa donde la incidencia del fracaso y la exclusión se hacen más patentes) y del apoyo externo en contextos de desigualdad que pueden alumbrar algunas claves "con norte" sobre las que convendría seguir debatiendo y practicando.

3.1. *Las prácticas de apoyo escolar en cuestión*

Si ya es clásica la idea de que los servicios de apoyo eran necesarios pero no demandados, no lo es menos que han pasado los tiempos en los que había que ganarse un lugar. Hoy prácticamente nadie cuestiona que la intervención psicopedagógica, la orientación o el asesoramiento son un factor clave en los procesos de mejora y que las estructuras de

apoyo que las llevan a efecto se encuentran incardinadas y consolidadas como tales. Incluso, en la medida en que se van integrando en las escuelas de referencia o en los institutos y cumplen un papel que todos consideran necesario en sus habituales «cuarteles» de la orientación y en los ámbitos relacionados con las necesidades educativas especiales, se reconoce la importancia de la función asesora que pudieran desempañar. Denostando las acciones expertas y externas cuando se refiere a trabajo con colegas (no así cuando se habla de problemas o necesidades) y poniendo en valor otras más próximas a modelos de facilitación y colaboración profesional y de acción por programas que están abriendo el ámbito del asesoramiento piscopedagógico (Hernández, 2008; Manzanares, 2008).

Desde la asociación de orientadores ASCA (USA) (Lieberman, 2004), se denuncia una confusión y falta de claridad sobre el papel y la función de los orientadores y servicios de apoyo en las escuelas, que se traduce en visibles problemas que necesitan de una clarificación profesional, tanto para definir perfiles, funciones, modos... como para adecuarse a nuevas perspectivas más acordes con los tiempos y los retos de apoyo a la mejora que ahora les competen. De este modo se comienzan a despuntar orientaciones importantes que resaltan la labor asesora y su importancia para apoyar la mejora y el desarrollo de un liderazgo educativo pertinente a esta perspectiva. En nuestro contexto se percibe otro tanto desde una lenta pero tenaz tendencia que va emergiendo desde que Escudero y Moreno (1992) comenzaran a destapar esta prometedora perspectiva. Por lo que se podría decir que en cierto modo se está produciendo una confluencia hacia el asesoramiento (Domingo y Hernández, 2008) y se hacen oportunas determinadas matizaciones y revisiones (Domingo y otros, 2001; Hernández, 2004; VV.AA., 2008; Monereo y Pozo, 2005; Domingo, 2010b).

Tal vez se necesite rebajar la presión de la normativa sobre los sistemas de apoyo, lo que permitiría un margen de acción para construir las relaciones entre asesores y asesorados y potenciar la innovación. La desregulación evitaría que la relación entre las políticas de apoyo y las prácticas escolares se materializaran exclusivamente

por medio de mecanismos formales, que con frecuencia constituyen un mero ejercicio simbólico (Domingo y Hernández, 2008, 74). No se trataría de cambiar estructuras para generar determinadas prácticas, sino más bien de intentar hacer posible que, desde la práctica y las demandas que ésta genera, se vayan configurando, otras prácticas, con otros nortes, más contextualizados y desde planteamientos más comunitarios.

En esta línea, los apoyos a la escuela debieran ir dirigidos a aumentar la competencia del profesorado, no a suplantarla, a facilitar el desarrollo de los centros, colaborando en la renovación de su cultura, valores, procesos y prácticas y hacia la mejora de la educación. Y en todo ello, para no perder el norte, no se puede nublar el verdadero sentido del asesoramiento, que no es otro que ayudar a escuelas y profesores para que hagan efectiva la garantía del buen aprendizaje para todos los estudiantes. Desde asegurar unos mínimos imprescindibles de ciudadanía para todos, sin exclusiones, a buscar los máximos y mejores resultados posibles y deseables, sin olvidar la garantía de lo primero.

Junto a este reconocimiento y procesos de aproximación hacia la escuela, el profesorado y lo que de verdad ocurre en las aulas, volviendo a lo básico, lo que ya es una tendencia digna de reconocimiento, aún están distantes de incidir en ámbitos comunitarios y en el núcleo duro de la mejora. Especialmente si nos referimos a la garantía de una buena educación para todos, aunque es innegable su papel y potencialidad en este ámbito (Bolívar, 2008). Si con ellos no se entra en el currículum, los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje y las consecuencias para el aprendizaje de las competencias básicas de ciudadanía para todos sin hipotecar el futuro, toda su acción virará sobre cuestiones burocráticas, artificiales, o tan específicas que en poco retan a lo cotidiano.

En este punto de debate llega la preocupación por el fracaso escolar y qué deben hacer los servicios de apoyo frente a él, puesto que sus tradicionales posicionamientos no terminaban de dar respuestas aceptables. Obviamente, dentro de planteamientos academicistas y uniformizadores, alejados de garantizar la utilidad de los aprendizajes,

cualquier acción de atención a la diversidad puede resultar a la postre un "justificado excluir al incluir" (Popkewitz, 2010). Lo que puede deberse tanto a una clara intencionalidad neoliberal como a la demoledora certeza de las rutinas profesionales institucionalizadas o por una democratización ingenua y descafeinada de la simple presencialidad sin una posibilidad real de participación auténtica en el éxito, las responsabilidades...

Sin esta reflexión y toma de conciencia, tal vez llevados por una nueva ingenuidad pedagógica, pudiésemos estar cayendo en un morir de éxito con dos tipos diferentes de casuísticas poco recomendables. De un lado, creer que con la escolarización y la proliferación de servicios de apoyo se atiende y superan las dificultades, y, de otro, no reparar en que la actuación de estas estructuras y servicios de apoyo especializado caen reiteradamente en la trampa de la educación implícita y se escoran hacia los márgenes y con acciones marginales, fomentando la dualización del sistema.

Las propias estadísticas del sistema y los análisis sobre el impacto de las diferentes medidas y estructuras de apoyo sobre el fracaso escolar (VV.AA., 2009) ponen de manifiesto que dichas medidas, por sí mismas, tal y como están siendo implementadas, no sólo no están consiguiendo los resultados deseados, sino que, en no pocas ocasiones, están contribuyendo a crear y mantener un nuevo proceso "dulcificado" de dualización de la enseñanza que poco o nada tiene que ver con un modelo de educación inclusiva de calidad (Ainscow y West, 2008). Los individuos y colectivos que necesitan de estas medidas están siendo atendidos y los contenidos se adaptan a la diversidad, sí, pero sin con ello no se "garantiza" unos aprendizajes imprescindibles, unas vivencias cotidianas de ciudadanía auténtica y digna, unas competencias básicas y un aprovechamiento del capital social circundante, siempre andarán tras la estela del resto de sus colegas, acrecentando distancias y ubicándolos en zonas de riesgo de exclusión (Domingo y Fernández, 2009). Llegando incluso al extremo de agudizar las diferencias sociales, cuando no justificándolas.

3.2. *Nuevos planteamientos tácticos y estratégicos para acompañar y ayudar a hacer sostenibles y pertinentes*

procesos de desarrollo

Como defendíamos en otro momento se trataría de apoyar y dinamizar en una asesoría entre iguales, procesos de búsqueda colectiva de la mejora. No se trata de generar las consabidas recetas y recomendaciones a que se trabaje en equipo, a la reflexión o la deliberación dialéctica. Eso la práctica ya nos ha advertido reiteradamente que no suele funcionar, que suena como cantos de sirena o propuestas de iluminados. Sino que, buscando un foco principal de acción previamente identificado en un proceso serio de autorrevisión, sea concertado todo un plan de trabajo. Todo debe pivotar en torno a una dimensión palpable del proceso de enseñanza-aprendizaje que destaque como una necesidad percibida y significativa, sobre la que merece la pena trabajar -tanto en sentido fuerte del término (buen aprendizaje para todos), como débil (intereses cotidianos y problemas palpables y verbalizados del equipo docente)- y establecer puentes evidentes con otros procesos colaterales imprescindibles. De esta forma se irán generando determinadas capacidades absolutamente imprescindibles para la mejora y por las que al principio -salvo los propios asesores o los teóricos del cambio- nadie apostaría. Al mismo tiempo se atajan problemáticas, se toma cada vez mayor cantidad de decisiones más argumentadas y pertinentes, se adquieren ciertas capacidades, habilidades, actitudes y hábitos.

Este acompañamiento debe ser contemplado desde un aprendizaje dialógico en un proceso de autoconstrucción curricular, profesional e institucional ubicado en el contexto relacional, participativo, de negociación y de construcción conjunto del conocimiento (Domingo, 2006). Lo que implica compromiso, liderazgo educativo, sentido común, trabajo en equipo y relaciones fluidas de interacción, interrelación e intercambio de conocimiento en lógicas de participación auténtica, democracia y una percepción de igualdad y justicia.

En un momento en el que, como denuncia Bolívar (2009) resulta necesario *desromantizar* el liderazgo como cúmulo de cualidades para dirigir la organización, para pasar a abogar por un liderazgo distribuido entre todos los miembros, que contribuya a capacitar al profesorado y

la comunidad para la mejora, parece pertinente focalizar gran parte del potencial y los esfuerzos de apoyo en promover y ayudar al desarrollo de esta última perspectiva de liderazgo para el aprendizaje, altamente consistente con la propuesta anterior de procesos de auto-revisión para el desarrollo. Para ello, son especialmente valiosas un conjunto dinámico y creativo de alternativas que ayuden en la construcción de una visión, un propósito compartido, facilitar procesos de crecimiento de las estructuras organizativas más funcionales (equipos docentes y comisiones académicas) (González, 2003), contribuyan a hacer evaluaciones formativas de centro y de práctica docente desde el apoyo a procesos reflexivos individuales y grupales y se maximicen procesos de hacer circular el conocimiento entre la comunidad.

Lo que está en el horizonte es cambiar el modelo de los servicios de apoyo externo e interno y sus políticas de apoyo y asesoramiento, re-significando sus prácticas y redimensionando sus funciones hasta transformar su modelo de apoyo por uno de asesoramiento (Domingo, 2010; Domingo y Hernández, 2008). Y, con ello virar la tradicional acción de los servicios de apoyo hacia la atención a las dificultades de aprendizaje del alumnado, primero hacia una perspectiva de dificultades de enseñanza y, posteriormente hacia la mejora del centro y su proyecto educativo, el currículum real y las prácticas de enseñanza-aprendizaje en sus tres contextos (formal, informal y no formal), para garantizar el buen aprendizaje de todos y entre todos en un escenario ampliado escuela-familia y comunidad.

En definitiva, lo que se pretende con los procesos de apoyo va mucho más allá de la solución de problemas o del desarrollo de excelentes programas. Se aspira a que las comunidades, los centros, equipos y docentes se doten de procesos reflexivos individuales y colectivos (autorrevisión para la mejora) como potentes y cotidianas estrategias de acción y transformación curricular, profesional e institucional. Y, así, en orden a actuar con pertinencia y eficacia vayan conquistando y construyendo la competencia docente, su capacidad para encontrar autosoluciones, movilizando diversos recursos cognitivos como saberes, capacidades, informaciones y redes, entre otros. Más que de

resolver sus problemas, se trata de entablar un acompañamiento que propicie el dotarse de un modo de trabajar que les posibilite devenir, cada vez más, en "profesionales comprometidos". Y para ello, junto a un necesario liderazgo educativo por parte de los equipos directivos y el establecimiento de redes sociales, hace falta una labor de asesoría y apoyo desde una perspectiva colaborativa, constructivista y de procesos (Domingo y otros, 2001; Monereo y Pozo, 2005).

3.3. *Experiencias y propuestas de trabajo alternativas*

En este punto se adelantan algunas propuestas, a modo de botón de muestra recogidas de experiencias profesionales de asesoría desarrollas desde el Seminario Atlántida de Granada (Domingo y Fernández, 2009) o como apoyo desde la universidad a planes de mejora y programas de evaluación de centros en la Comunidad Canaria (Hernández, 2005), desde el modelo de procesos que Arencibia y Guarro nos ejemplificaron con detenimiento (1999).

El asesoramiento de apoyo al liderazgo educativo y de acompañamiento crítico en los procesos de autorrevisión para la mejora (con pleno sentido de formación en centros), debe encontrar *palancas o temas generadores actuales* que puedan mover el centro. En este momento parece oportuno aprovechar las dinámicas que pueden generarse en torno a temáticas emergentes -como las que se desarrollan en los supuestos teórico-prácticos, entre otras- Sin duda, en torno a ellas se concentran prioridades de acción y ámbitos de mejora que están en el candelero y que bien pudieran servirnos de elementos vehiculizadores desde los que desarrollar acciones, debates y dinámicas estructuradoras de una nueva realidad con un propósito profesionalizador (en términos de aprendizaje en común), además de abordar cuestiones "*sentidas como importantes*". Algunas de estas palancas podrían ser:

3.3.1. *Análisis de resultados de evaluación externa*

En la actualidad, los resultados de los informes internaciones de PISA, como otros más particulares como los de las Pruebas Diagnóstico nos vienen a hacer una llamada de atención importante sobre algunos déficits en resultados que hay que corregir. Entendidos de modo catastrofista o conformista, poco o nada ayudan. Tampoco lo hacen si

son usados para catalogar o justificar los previsibles fracasos achacados a causas externas. Ahora bien, entendidos como llamada de atención e información relevante sobre la que merece la pena trabajar, son otra cosa.

3.3.2. *Analizar el currículum real, la práctica diaria y sus consecuencias para el aprendizaje*

En un primer momento pudiese convenir realizar unos preliminares análisis tareas. Caminan en la idea de deconstruir las prácticas y analizar sus consecuencias, para desaprender ciertos recorridos y rutinas y promover futuros mejores. En nuestras prácticas de asesoría sobre competencias nos fue especialmente relevante realizar cascadas de análisis simples y con poco nivel de implicación de partida. Nos referimos al análisis "qué han hecho hoy en clase", seguido de "análisis de las tareas" y actividades propuestas y de indagar sobre los procesos de resolución que han realizado "haciendo preguntas de proceso". Posiblemente con ello se obtenga una imagen clara de qué currículum real se trabaja y cuan distante está de desarrollar competencias.

3.3.3. *El desarrollo en competencias básicas y su integración en las programaciones didácticas*

En los materiales Atlántida existen ejemplificaciones dignas de ser tomadas en consideración a modo de ejemplos de tareas, metodologías y buenas prácticas que desarrollan las competencias básicas desde prácticas cotidianas de clase y de casa. La clave está en la selección de aprendizajes, en compartir e integrar criterios en el seno de la comunidad de aprendizaje y poner el acento en las "buenas prácticas" (metodología y evaluación). Para llegar a ellas sería oportuno seguir algunas de estas propuestas (Domingo y Fernández, 2009):

- *Sensibilización y desdramatizar el trabajo para las competencias.* La clave de esta fase es desdramatizar, oír y comprender más que hablar y presentar, devolverles sus inquietudes, realidades y dudas con sus propias palabras, al tiempo que poner en valor las buenas prácticas cotidianas.

●*Mostrar la potencialidad y pertinencia de experiencias y buenas prácticas que aproximan al trabajo por competencias.*

●*Analizar las prácticas reales y su impacto en el "buen aprendizaje"*, no en propuestas excelentes externas ni en volcar los esfuerzos en una "nueva" programación.

●*Incidir en la importancia de la metodología y la evaluación como verdaderos vehiculizadores de las competencias, más allá de las programaciones, los objetivos y las intenciones.*

●*Ayudarles a entender qué modelo de programación por competencias están adoptando* (adornar la programación, integración de las competencias o reconstrucción del currículum) para actuar en consecuencia.

3.3.4. *Llenar de contenido la acción tutorial*

En un sentido bastante similar que en la anterior temática pero buscando como eje focal elaborar entre todos y para todos un plan de acción tutorial.

En todos los casos, sería el equipo directivo y las estructuras organizativas encargadas de su desarrollo los verdaderos artífices del proceso, unos por liderarlo (desde opciones de liderazgo pedagógico) y los otros como actores o asumiendo parte del rol de liderazgo distribuido que le corresponda (tanto en la práctica como en el seno de los departamentos docentes), junto con otros agentes externos (supervisión y asesoría). La oportunidad y necesidad de una acción asesora son innegables. Pero en esta función no todo vale. Debe hacerse como andamiaje al proceso y apoyo técnico crítico-colaborativo desde dentro del equipo, dentro de la "zona de desarrollo próximo" del mismo y sabiendo ejercer de "gran líder", en el sentido de ayudar a que sea el propio equipo el que hace las cosas que debe porque quiere y se compromete a ello. Y en ello, la persona responsable de la orientación en el IES tiene mucho que decir (Domingo, 2006), aunque nunca conviene olvidar que desde otros planteamientos tal acción puede ser percibida por el profesorado de otra manera bien distante y disruptiva, pues la verbalizan como "hay orientadores que más que orientar desorientan".

Tras todos estos argumentos, parece sensato enfocar el trabajo con *tranquilidad, sentido común y carácter práctico*. Y en el fondo no hay que perder el norte de que siempre deberíamos tener en el horizonte y en nuestras hojas de ruta excusas y oportunidades para *reflexionar* sobre el valor de futuro de la formación que damos, sobre el "para qué" de nuestras rutinas diarias, el uso de los libros de texto, el hacer tantas actividades y reflexionar tan poco sobre ellas: ¿sabemos para qué sirve lo que hacemos cada día? ¿Sabemos qué queremos que haga cada actividad en la cabeza de nuestro alumnado? ¿Sabemos lo que hace? ¿Somos conscientes de que el aprendizaje necesita tiempo, esfuerzo, apoyo... y si se dedica el tiempo escolar y familiar a cosas poco productivas, cuándo se trabaja todo ello? Y si ello es determinante con el alumnado que está en disposición aprender, que tiene posibilidades y capacidades, y que puede llegar al desarrollo de competencias desde aprendizajes tradicionales, ¿qué será de aquel otro tipo de personas que no tiene estas casuísticas y circunstancias, y necesita que se le trabajen específicamente? Sin duda, este camino se nos ha antojado como productivo en nuestros procesos de asesoría.

4. *CAMBIO ESCOLAR Y PODER EN LA SOCIEDAD RED. EL POTENCIAL Y LA REALIDAD DE LAS REDES (COMUNIDAD, CENTROS Y PROFESORES) COMO ESTRUCTURAS DE APOYO*

Rodrigo J. García Gómez
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

En la actualidad existe un amplio consenso sobre el carácter multivariable y complejo de los fenómenos sociales. Una de las manifestaciones de esa complejidad está relacionada con las elevadas cifras de fracaso y abandono escolar que arrojan los sistemas formales de educación, destacando significativamente, para peor, nuestro propio sistema [(2)] .

Los malos resultados alcanzados por los estudiantes se han enquistado como fenómeno recurrente de interés social y político; y aunque disponemos de bastante teoría e investigación al respecto, el desconocimiento y la incertidumbre existente acerca de cómo superar este problema constituye uno de sus rasgos más significativos. A este

argumento podemos añadir la constatación de la insistencia con que sigue instalado en los sistemas escolares [(3)] .

Por otra parte, no dejamos de escuchar voces y encontrar referencias en la literatura especializada (VV.AA., 2009), que informan del riesgo de considerar el fracaso y abandono escolar como una circunstancia natural, un "*daño colateral*", inevitable pero aceptable en el normal funcionamiento de los sistema escolares. Estas consideraciones se ven reforzadas por la sempiterna incorporación de medidas extraordinarias diseñadas como transitorias y que, en poco tiempo, pasan a convertirse en vías permanentes y obligadas para determinados colectivos de estudiantes.

Estas circunstancias nos han llevado a explorar otras lógicas de explicación y de mejora, disponibles en otros 'lugares', en otras fuentes de documentación e investigación, tradicionalmente menos asociados al problema que nos ocupa y, a nuestro juicio, más prometedores.

4.1. *Morir de éxito*

Coincidimos con algunos investigadores de las ciencias sociales (Fernández, Mena y Reviere, 2010) en la consideración de que nuestra escuela se encuentra en una fase de desarrollo institucional que podríamos caricaturizar como *'muriendo de éxito'*. Efectivamente, después de la enorme expansión de los sistemas escolares a lo largo del siglo pasado y de haberse logrado que la opinión pública reconozca el valor de la educación, ahora las instituciones escolares se encuentran sin respuestas eficaces a las expectativas despertadas. Las cifras de fracaso y abandono que arroja su actividad y la falta de utilidad de muchos de los aprendizajes que suministra es prueba de ello.

Es más, en muchas ocasiones la sociedad percibe el sistema escolar como problema en lugar de como solución a sus demandas y necesidades. De hecho, sabemos de las muchas polémicas, sobre el modo de desarrollar sus funciones, que ocupan los espacios de opinión en los medios utilizándose argumentos y fórmulas muy paradójicos, con mensajes equívocos, contradictorios y muy poco fundamentados en la investigación disponible. La escuela ha pasado a considerarse un

'dolor de cabeza' y la formación de los más jóvenes una preocupación que se aborda con fórmulas estereotipadas, ineficaces e injustas.
Sabemos que los sistemas sociales -el sistema escolar es uno de ellos- se valen de las instituciones para consolidar los valores y acuerdos alcanzados en un determinado momento, permitiendo que se desplieguen regladas formas de convivencia. Las instituciones son, por tanto, construcciones históricas y como tales responden mejor a exigencias anteriores ya consolidadas que a nuevas demandas. Su transformación exige la presencia de una nueva mentalidad mayoritaria y dominante que obligue a las estructuras sociales y políticas a establecer nuevos acuerdos, nuevos contratos. Nuestro sistema escolar y sus instituciones no responden a las nuevas necesidades de una sociedad organizada en red con un complejo entramado de relaciones; siguen respondiendo a las demandas del pasado manteniendo una organización jerarquizada, experta y burocrática, más adaptada a las necesidades planteadas por el industrialismo y la modernidad.

4.2. *El poder del marco. El cambio cultural en la sociedad red*

La investigación en ciencias sociales nos sitúa hoy en otro tiempo histórico que algunos denominan postmodernidad y que otros, a mi juicio más acertadamente, lo designan, con un significado de mayor compromiso ético, modernidad ilustrada Sea una u otra la denominación, lo relevante ahora, es el hecho de encontrarnos en una etapa distinta de desarrollo social que funciona y se desarrolla manteniendo y fomentando complejas redes de relación y de información (Castells, 2009).
En esta nueva fase las relaciones sociales avanzan y crecen, manteniendo una serie de propiedades: globalidad, interactividad y fragmentación (inclusión y exclusión de la sociedad red); cuya presencia y desarrollo justo y equilibrado no son fáciles de encontrar en el modo de proceder habitual de las escuelas. Sabemos, además, que las instituciones tienen éxito cuando sus cualidades de relación son un corolario de las reglas de funcionamiento en red y de la lógica desplegada para generar y mantener determinados espacios de poder.

Así lo documenta Castells (2009) en su trabajo *'Comunicación y Poder'*, haciendo referencia a las estrategias desarrolladas y al éxito alcanzado en sus objetivos por agencias e instituciones, como las grandes multinacionales de la comunicación, creadoras y gestoras de los contenidos utilizados por la opinión pública.

Podemos concluir sin arriesgar demasiado que si el fracaso y el abandono escolar son una manifestación más de la falta de éxito de las instituciones escolares, se hace imprescindible un cambio en el sentido y modo de proceder; tanto en lo que se refiere al sistema en su globalidad (regulado por las políticas administrativas) como en el proceder de sus instituciones (sustentado en las culturas profesionales).

A tenor de lo expuesto, entendemos que ese cambio necesario necesita de la lógica de funcionamiento de las redes sociales globales, en los modos de relación interna -entre los distintos elementos del sistema escolar- y en la previsión y desarrollo de las condiciones necesarias que permitan modificar las visiones habituales y estereotipadas de la opinión pública sobre los sistemas escolares.

Si esta argumentación tiene sentido, seguramente el conocimiento sobre la evolución sufrida por las agencias e instituciones con éxito, en su modo de conducirse con naturalidad en la red, nos será muy útil a la hora de pensar en el proceso de transformación del modo de proceder escolar. Disponemos de evidencias que avalan cómo el cambio social y, por tanto, el cambio educativo, siendo mulitidimensionales, sólo se producen cuando existe detrás un cambio mayoritario en la mentalidad personal y colectiva. Los cambios en el comportamiento modifican de manera paulatina las normas que rigen en las relaciones institucionales, las que a su vez estructuran las relaciones sociales. La naturaleza de estas normas y formas culturales de relación son, en realidad, la construcción y cristalización de vínculos de 'poder', fruto del conflicto y posterior prevalencia de unos determinados valores e intereses. La investigación **(4)** pone de manifiesto que la modificación de estos idearios se produce según las lógicas de transformación presentes en las interacciones entre el cambio cultural y el cambio político.

En el seno de la investigación pedagógica se ha entendido este hecho, en parte, por algunas conceptualizaciones realizadas desde un sector de investigadores de las ciencias de la educación. Estos autores han considerado el centro escolar como '*nicho ecológico del cambio*' de la cultura escolar (García, 2006). En otros casos, la comunidad escolar es imaginada como el lugar donde asentar el cambio de esa cultura, así lo han establecido algunos movimientos y colectivos de innovación educativa ('Comunidades de Aprendizaje', 'Proyecto Atlántida. Educación y Cultura democráticas'....). Sin embargo, a nuestro juicio, no han incorporado aún en su mayor significado la lógica de la promoción simultánea del cambio global (cultural y político) que, centrado como preocupación en ámbitos específicos del desarrollo social -en este caso el modo de proceder de las escuelas- haga posible la aceptación y exigencia de un cambio educativo relevante y generalizado.

Una opinión pública mentalizada y convencida de la necesidad de cambio en las instituciones escolares exigiría su transformación en un determinado sentido, transcendiendo 'las ganas' o la 'buena voluntad' de algunos colectivos y profesionales innovadores. La presente aportación trata de argumentar e ilustrar, de manera incipiente, cómo el cambio escolar necesita trabajarse tanto desde 'dentro' como desde 'fuera' de las instituciones educativas y en ambos contextos con la misma intensidad deben ser conceptualizados y abordados.

4.3. *Reprogramando las redes. La conquista del espacio público*

En estos momentos deseo centrar la atención en el modo de trabajar que exige la referida concepción de cambio escolar, caracterizada, a grandes rasgos, por el esfuerzo de concitar el acuerdo en las *comunidades de barrio*, en y con los *movimientos sociales*, en general, y de *innovación educativa*, en particular, y de todos ellos con las*políticas insurgentes* -de cambio institucional-, promoviendo una evolución en la mentalidad que haga posible la conceptualización y desarrollo de una nueva escuela.

Poner en marcha un cambio substantivo del sistema escolar, en la dirección de disponer de instituciones que promuevan y consigan que

'todos' los estudiantes tengan la posibilidad de alcanzar éxito escolar, significa trabajar con la lógica de construcción de las relaciones de poder en la sociedad red. Las relaciones de poder en esta nueva estructuración social se construyen en el denominado *'espacio público'*, ese lugar *"de la interacción social y significativa, donde las ideas y los valores se forman, se transmiten, se respaldan y se combaten; espacio que en última instancia se convierte en el campo de entrenamiento para la acción y la reacción"* (Castells, 2009: 395). En esta nueva organización, son las redes de comunicación horizontal e intermodal las que conforman ese espacio público, de tal manera que las diferentes formas de control de la información constituyen el centro de la construcción del poder necesario para cambiar o reafirmar los usos sociales y las decisiones y prácticas políticas.

Cualquier deseo de cambio fuera de estas lógicas es sencillamente irrealizable. Forjar la modificación de creencias en una sociedad en red, manteniendo un comportamiento y un discurso fuera de la lógica del funcionamiento de las redes y de ese espacio público es un intento vacuo. La configuración de la sociedad como una red no es, en estos momentos, una opción de la que nos podemos desvincular; es la forma que ha adoptado la sociedad para organizarse. No tiene sentido pretender modificar una determinada estructura de lo social (el sistema escolar), actuando fuera del modo que ha adoptado la sociedad para conformarse, ni despreciando su particulares características de gestión y de interrelación.

Actualmente es posible entrar en el espacio público, suministrando otros contenidos a la información que transita en las redes horizontales y disputando el espacio de comunicación mediante mensajes e imágenes multimodales alternativas. Si esta acción se realiza de una manera fundamentada, estratégicamente planificada y sostenida aumentan las posibilidades de ese cambio cultural y político en el que tendría cabida un nuevo sistema escolar más justo, aunque empecemos desde una posición subordinada a la legitimidad simbólica establecida en estos momentos.

Ilustraré muy brevemente un trabajo de apoyo (García y Gómez, 2009) que trata de ser coherente con todo lo argumentado. Me

centraré en dos categorías de experiencias complementarias: la primera categoría, relacionada con la construcción de un imaginario compartido, una mentalidad distinta entre los vecinos de una comunidad de barrio, acerca del valor de la educación y su mejor desarrollo, refiriéndonos a dos trabajos, *La red comunitaria del barrio de Perales del Río* y el Informe de investigación colectiva *'Tomemos la palabra: La voz del alumnado en el Puente de Vallecas'* y; una segunda, enfocada a la promoción de la colaboración entre movimientos sociales de innovación educativa para la difusión de mensajes alternativos a través de la red de Internet sobre la escuela y sus funciones, *El portal innova. Una red virtual de sensibilización ciudadana y de construcción y difusión de conocimiento pedagógico.*

4.4. *Redes de barrio*

Recorrer el camino que separa una práctica escolar, enraizada en el siglo XIX, de una sociedad del siglo XXI, asentada en redes de relación y en la forja de nuevas identidades, vinculadas a territorios y modos de vida compartidos, nos permite imaginar otra escuela mucho más abierta, en interacción y comprometida con su entorno.

A continuación, apuntamos muy brevemente dos experiencias iniciales de cambio educativo que aprovechan la oportunidad que ofrecen las redes comunitarias de comunicación horizontal para propiciar una nueva concepción de la práctica educativa en la opinión pública.

4.4.1. *La red comunitaria del barrio de Perales del Río*

El *Foro por un plan joven en Perales del Río* [(5)] , es una red constituida por un colectivo de ciudadanos e instituciones educativas, sociales y políticas (alrededor de 20 representaciones) que se relacionan, buscando marcos organizativos comunes para intercambiar análisis, recursos, priorizar problemas o necesidades, y tomar decisiones en función de proyectos públicos.

Esta red que comenzó su andadura en el curso escolar 2005-2006, consiguió establecer una organización horizontal de reflexión, valoración y adopción de medidas para la mejora de la vida del barrio, impulsando la interdependencia de todos los actores, asentando este tipo de relación en el barrio y alcanzando cierta difusión en el Municipio.

Desde un inicio, se valoró la necesidad de asegurar la presencia de las instituciones educativas en la red. De hecho, las preocupaciones que motivaron la constitución del Foro estaban relacionadas con determinados comportamientos disociales de algunos jóvenes en el barrio. Obviamente, todos ellos eran ex alumnos o estaban escolarizados, en ese momento, en las instituciones educativas.

- El diagnóstico del problema. *La construcción de una imagen compartida del barrio*

Un momento clave fue cuando la red se propuso conocer lo que realmente pensaban los jóvenes. Se optó por pasar un sencillo cuestionario a 195 jóvenes en los primeros meses de 2006. Se categorizaron las opiniones recogidas y con los resultados ordenados se elaboró un *Informe de Avance* que fue sometido a análisis, valoración y validación por toda la red. Con este trabajo se consiguió que todos los componentes del Foro compartieran una forma de entender, tanto el problema como las claves de explicación. Tras varias reuniones intensas, realizadas en el Centro Cívico, pudimos consensuar un mapa conceptual sobre las necesidades sociales del barrio.

- Buscando soluciones. *El desarrollo de un trabajo colectivo de corresponsabilidad.*

Se decidió buscar alternativas, comenzando por informarse de buenas prácticas, de las que resaltamos la experiencia de "Aprendizaje y Servicio" y la del 'Proyecto Atlántida' con sus aportaciones sobre los llamados 'Comités de ciudadanía'. Referencias que influyeron decisivamente en el desarrollo de la red.
Fruto de la reflexión colectiva se adoptaron tres medidas: una, recoger todas las actividades disponibles en el barrio para jóvenes y difundirlas; dos, apoyar un espacio de encuentro juvenil, liderado por una asociación sin ánimo de lucro; y tres, profundizar en los planteamientos conceptuales y prácticos de la metodología de "Aprendizaje y Servicio", que nos llevó a poner en marcha una *radio*

comunitaria y escolar en Perales del Río.

- Desarrollo y seguimiento de las soluciones.

Se comienza en 2007, poniendo en práctica la *radio comunitaria y escolar*, realizándose una serie de actividades (un taller formativo sobre radio escolar dirigido a los docentes de ciclos superiores de todos los centros escolares del barrio; presentar la experiencia al alcalde el Getafe, tratando de conseguir su implicación y alguna financiación para el desarrollo de las iniciativas de la red; explicar la red y su proyecto 'estrella' -la emisora de radio comunitaria- a todos los equipos directivos y claustros, analizando conjuntamente sus posibilidades como recurso curricular).
A partir de abril de 2007, comienzan las primeras emisiones del taller de radio joven de Perales, en el 101.0 de la frecuencia modulada. Durante el curso 2007-2008 participaron en la radio 15 grupos (65 alumnos y alumnas, de 8 a 17 años), cuatro de estos grupos cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria y 11 de Educación Primaria. Los guiones se elaboran de manera colectiva con la participación del alumnado y el profesorado y se trabajan en el centro escolar como un contenido integrado en determinadas áreas curriculares y talleres: lenguaje, educación plástica, nuevas tecnologías...
El curso escolar 2008-2009 comenzó presentándose el Plan del Foro a los presupuestos participativos de Getafe. La presentación fue preparada de manera colectiva, contando con el aval de todas las asociaciones, instituciones y grupos presentes en el Foro. El plan fue aprobado por los vecinos y recibió la financiación municipal solicitada para el año 2009. Posteriormente se acuerda mantener una reunión anual con el alcalde de valoración conjunta. En la actualidad se mantiene la difusión de los avances y acciones del Foro en la prensa local.
En el curso 2009-10, se llevó a cabo una ronda de entrevistas con los distintos concejales de la corporación y representantes de la Comunidad de Madrid, con objeto de intercambiar posiciones sobre temas claves para la mejora de los servicios del barrio: escolarización,

realojo de población marginal... Esta iniciativa ha permitido configurar una plataforma reivindicativa para la mejora de las infraestructuras educativas del barrio formada por todos los colectivos, asociaciones e instituciones presentes en la red junto con los representantes políticos de la Administración local.

- Evaluación y nuevas soluciones

De la valoración realizada por los miembros de la red, resaltamos lo siguiente: se ha conseguido una mayor implicación de la Corporación Municipal, desde el alcalde hasta las concejalías del ámbito social. Ha aumentado el interés del barrio por los trabajos del 'Foro de Perales', se ha observado un incremento del número de asistentes a las reuniones (una media de 24 personas). Se han mejorado las relaciones entre las asociaciones, hay mayor conocimiento de su funcionamiento y un aumento de la corresponsabilidad con la Red. Se ha mejorado la comunicación y el trabajo conjunto entre los tres sectores implicados en la red: responsables políticos, profesionales y ciudadanos. Se participa de una visión compartida de la realidad del barrio, del valor de la educación, de un modo determinado de 'hacer escuela' y de la necesidad de disponer de un espacio donde generar, elaborar y hacer un seguimiento de las acciones emprendidas (informes presentados al alcalde, dípticos a las familias, jornadas de puertas abiertas, actividades de formación para familias, la radio escolar y comunitaria...).
En la actualidad nos encontramos inmersos en un estudio sobre *claves explicativas de los resultados escolares de los jóvenes del barrio*. La intención es encontrar alternativas para mejorar sus resultados académicos, de tal manera que las instituciones educativas del barrio sean consideradas en Getafe como servicios de calidad reclamados ampliamente por las familias.

4.4.2. *Tomemos la palabra: La voz del alumnado en el Puente de Vallecas*

Éste es el título del Informe que difunde una investigación educativa llevada a cabo a lo largo de tres años por la Asociación *Escuela y Autogestión* y diversas entidades sociales y personas no adscritas, con

la colaboración de más de una decena de Institutos, profesores, orientadores y otras asociaciones de formación que trabajan en el barrio de Puente de Vallecas en Madrid, así como una amplia muestra del alumnado de la ESO, Bachillerato, Formación Profesional y de diferentes medidas de respuesta al riesgo de exclusión educativa, cuyas visiones y valoraciones constituyen una parte importante.

Refleja el empeño de madres y padres, ciudadanos y ciudadanas del barrio, en tomar y revelar su palabra, investigando y relatando colectivamente sus hallazgos sobre temas y problemas referidos a la educación secundaria, como es vista y valorada concretamente por uno de sus protagonistas más importantes, el alumnado. Nos ofrece las voces de los estudiantes obtenidas a través de la aplicación de un cuestionario y el desarrollo de debates en grupo sobre asuntos tan pertinentes como *la convivencia y las relaciones en los centros, las motivaciones para el estudio y las expectativas, las estructuras escolares, el profesorado y las clases, la interpretación del fracaso escolar, las relaciones familiares y en el ocio*.

Sus objetivos van dirigidos a aportar materiales interesantes para comprender mejor el funcionamiento del sistema escolar en su barrio, además de convocar a diferentes audiencias e interlocutores que tienen en sus manos la posibilidad y la responsabilidad de acometer los cambios necesarios que pudieran llegar a transformarlo, lo que se inquiere es mucho más que documentar una realidad.

4.5. *El crecimiento de la autocomunicación de masas*

En un mundo caracterizado por el crecimiento de la capacidad de los actores sociales de competir, con los medios masivos de comunicación, en la información que circula por la 'Red', hay muchas oportunidades para que los movimientos sociales y las políticas insurgentes entren en el espacio público.

4.5.1. *El portal innova. Una red virtual de sensibilización ciudadana y de construcción y difusión de conocimiento pedagógico*

A continuación informamos de una iniciativa de *trabajo en red*, que se puso en marcha por la preocupación surgida ante la falta de base científica y ética de muchas de las decisiones político-administrativas

que se estaban aplicando a nuestro sistema escolar. En marzo de 2004, un colectivo de profesionales, asociaciones, instituciones y entidades, que compartían una importante inquietud por la situación del sistema educativo, en un ejercicio de responsabilidad social, desplegó esta iniciativa, en la que desde el inicio se enfatizó el valor de la colaboración, del trabajo en red, para trasformar la opinión más mayoritaria sobre la realidad educativa y su mejora.

Los promotores de esta iniciativa consideraron imprescindible utilizar una plataforma que hiciera posible el conocimiento mutuo, la interacción y la colaboración entre colectivos y redes profesionales y sociales. Un entramado de colaboración comprometido con la mejora de la educación y la elaboración y difusión de un conocimiento pedagógico diferente al esgrimido por el discurso dominante. El proyecto se materializó con la creación de una red de intercambio, contraste, gestión y difusión de conocimiento pedagógico, *"Innova. Educación en Red".*

Esta red basa su desarrollo en un funcionamiento horizontal y múltiple de relaciones entre iguales, el heterogéneo grupo de colectivos de innovación que estuvieron implicados desde un primer momento, buscó apoyo y consolidación utilizando las herramientas de colaboración de la Web 2.0, mediante la puesta en marcha de un Portal en Internet, que se aloja en la URL: *innova.usal.es*.

La presencia en esta red de 238 colectivos de innovación, todos ellos participantes del Portal 'Innova', ha permitido ir cumpliendo nuestro compromiso de presencia en el espacio de creación de opinión pública.

A fecha de junio de 2010, por citar algunos datos, esta red social contaba con 6.238 usuarios inscritos, semanalmente se visitan 5.000 de sus páginas y mantiene una media de 1.100 visitantes. Desde su inicio, como Portal virtual en el 2008, se han realizado 113.930 accesos a las distintas herramientas y, entre ellos, 12.760 han sido visitas a foros, chat y blog, y 64.408 a documentos disponibles en su espacio virtual.

3. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. Ponencia. X CIOE.

Barcelona
Ainscow, M. y Welst, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.* Madrid: Narcea.
Alcalde, A.I. et. al. (2006).*Transformando la escuela: Las comunidades de aprendizaje.* Barcelona: Graò.
Arencibia, J.S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto. Pp. 203-223
Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
Bolívar, A. (2008a). *Ciudadanía y competencias básicas.* Sevilla: Fundación ECOEM.
Bolívar, A. (2008b). Orientación y educación para la ciudadanía. En R. Bisquerra (coord.). *Funciones del Departamento de Orientación.* Madrid: MEC.
Bolivar, A. y Escudero, J.M. (coords) (2008). "Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. Simposium presentado en X CIOE. Barcelona, diciembre 2008
Bryk, A.S. y Meng Thum,Y. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal, 26(3), 353-383*
Caixa Catalunya (2009): *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
Canário, R.; Rolo, Cl. y Alves, N. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
Castell, R. (2004) Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. pp 55-86 Barcelona: Gedisa
Castells, M. (2010) *Comunicación y poder*. Alianza editorial: Madrid.
Consejo Económico y Social (2009). Informe sobre Sistema Educativo y Capital Humano. Madrid: CES
Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo.*

Dei, S.G.J. (2003). Schooling and the dilemma of youth disengagement. *McGill Journal of education*, 38,2, consultado el 15 de abril, 2009 en http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200304/ai_n9196667/?tag=content;col1

Domingo, J. (coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* Barcelona: Octaedro.

Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf

Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54.

Domingo, J. y Fernández, J.D. (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (coords.). *Las competencias básicas en la práctica.* (pp. 129-137). Guadalajara: Proyecto Atlántida.

Domingo, J. y Hernández, V.M. (2008). Una mirada crítica a la función asesora de los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de Professor*, 10 (2). Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68411105.pdf.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), pp. 9-18.

Escudero, J. M. (1992) La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar. En J. M. Escudero y J. López (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones. 263-69.

Escudero, J. M. (coord.) (2004). Centros escolares y estudiantes en riesgo de exclusión educativa. En J.L.Yáñez; M.Sánchez y P. Murillo (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º CIOIE.* Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 271-308.

Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
Escudero, J. M.; González, Mª T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (agosto), 41-64.
Fernández, M., Mena, L. y Reviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España.* Colección EE.SS. 29. Fundación"la Caixa": Barcelona.
Finn (1989). 'Withdrawing from School', *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
Finn, J. D. y Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics Related to Student Engagement. *The Journal of Negro Education*, 62 (3), 249-268.Consultado el 20/20/2009 en http://www.jstor.org/stable/2295464
Fredericks, J.A.; Blumenfeld, P.C. y Paris,H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, vol 74(1), 59-109
Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces.* Madrid: Akal.
García, R.J. (2006). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Madrid: CIDE. En línea: http://www.nodo50.org/movicaliedu/innovacion culturaypoder.pdf
García, R.J. y Gómez, J. (2009a) Las redes comunitarias. Un proyecto apasionante de compromiso docente. En *Aula de innovación educativa*, 185, 64-69.
García, R.J. y Gómez J. (coord.) (2009b) Redes sociales, municipalidad y desarrollo educativo. Periódico '*Escuela*'. Monográfico. Núm. 2.
Gómez, J. y García, R.J. (2009) Una experiencia de trabajo socioeducativo en red. En *Aula de innovación educativa*, 185, 70-74.
González, M.T. (2003). Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros. En M.T. González (Coord.). *Organización y gestión de centros escolares.* Dimensiones y procesos. Madrid: Pearson, Prentice Hall, 57-73.
González G. Mª.T. (2004). Los institutos de Educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de educación*, 333, 319 -344
González G. Mª.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una

situación singular de exclusión educativa. *REICE*, 4 (1) http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf
Hernández, V. M. (2004). *Sistemas de apoyo a los centros educativos*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
Hernández, V. M. (2005). Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora Escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 494-502. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/HernandezR.pdf
Hernández, V.M. (coord.) y otros (2008). Potencialidades y limitaciones de los servicios y redes de apoyo a los centros educativos para la mejora escolar. Una revisión desde la teoría, la política y la práctica. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. X CIOIE.* Bilbao: Wolters Kluwer.
Klem, A.M. y Conell, J.P. (2004).Relathionships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-272
Lee,V. E. y Burkham, D.T. (2000). Droping Out of High School: The Role of School organization and Structure. Consultado el 12 de septiembre, 2004 en http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf
Lieberman, A. (2004). Confusion regarding School Counselor Functions: School Leadership Impacts Role Clarity. *Education*, 124. Disponible en: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_3_124/ai_n29092875
Manzanares, A. (Coord.) (2008). Modelos organizativos de orientación y profesional al servicio de la mejora escolar. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. X CIOIE.* Bilbao: Wolters Kluwer.
Martínez, B (2002) La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y Mª R. Rosselló (coords): Educación, diversidad y calidad de vida. Palma (Illes Balears): Universidad de les Illes Balears, pp- 27-63
Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado,*

revista de currículum y formación del profesorado, Vol 9 (1). http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf
McInerney, P (2006). 'Blame the student, blame the school or blame the system?': Educational policy and the dilemmas of student engagement and school retention-a Freirean perspective. Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference .Adelaide Consultado el 1 de enero, 2010 en http://www.aare.edu.au/06pap/mci06168.pdf
Monereo, C. y Pozo, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen.* Barcelona: Graó.
Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Education Review*, 51, 546-564.
Osterman, K. (2002). School as communities for students. En G. Furman (Ed.).*School as community.From promise to practice.* Albany: State University of New York press, 167-196
Parrilla, A.; Moriña, A. y Gallego, C. (2008). Cuando la escuela excluye; análisis de barreras escolares a la inclusión. Comunicación presentada en el X CIOE, Barcelona, Diciembre 2008
Popkewitz, T.S. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, 33, 11-28.
Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. Consultado el 2 de Julio de 2004 en http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html
Sen, A. y Kliksberg, B. (2008): *Primero la gente.* Barcelona: Deusto.
Smyth, J. McInerney, P. y Hattman, R. (2003). Tackling school leaving at its source: A case of reform in the middle years of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 177-193
Steinberg, A. Allen, L. (2002). From large to small. Strategies for personalizing the high school.Consultado el 27 de mayo de 2008 en http://www.alliance.brown.edu/pubs/largetosmall.pdf
Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
VV.AA. (2005). Monográfico sobre "La Mejora de la Educación en Contextos de Desventaja". *Profesorado, revista de currículum y*

formación del profesorado, 9 (1). http://www.ugr.es/~recfpro/?p=241
VV.AA. (2008). Monográfico sobre "Educación Inclusiva". *REICE*, 6 (2), http://www.rinace.net/vol6num2.htm
VV.AA. (2008). Monográfico sobre "Repensar el asesoramiento en educación: ¿qué prácticas para los nuevos retos?". *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=157
VV.AA. (2009). Monográfico sobre "Abandono y Deserción Escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad". *REICE*, 7 (4), http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm
VV.AA. (2009). Monográfico sobre "Fracaso Escolar y Exclusión Educativa". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/?p=695
VV.AA. (2009). Monográfico sobre "La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo". *Revista de Educación*, 349. http://www.revistaeducacion.mec.es/re349.htm
Wehlage, G.G. y Rutter, R.A. (1986). Droping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College record*, 27(3), pp. 374-392
Zyngier, D. (2004). Doing education not doing time. Engaging Pedagogies and Pedagogues - what does student engagement look like in action? International Education Research Conference Melbourne. Disponible en http://monash.academia.edu/documents/0011/5653/ZYN04008.PDF

---

(1) Caixa Catalunya (2009); Consejo Económico y Social (2009); Consejo Escolar del Estado (2009)

Ver Texto

---

(2) Fernández, Mena y Reviere, 2010. Los objetivos educativos establecidos para la Unión Europea en el año 2010, en términos de la finalización de una etapa secundaria postobligatoria, se fijan en el 85% de los estudiantes. En España las cifras en 2009 son de un 62%. Esto significa 23 puntos por debajo del objetivo fijado y que ya no se alcanza en 2010.

Ver Texto

---

(3) En España si comparamos nuestras cifras de abandono escolar temprano con las de la Unión Europea, nos situamos en el doble (el 31% frente al 15,2%). Y lo peor es que el abandono ha seguido aumentado en el último decenio, desde y hacia cifras más altas.

Ver Texto

---

(4) Castells, 2009. Sobre el modo de favorecer el cambio argumenta e ilustra con casos la necesidad de la interacción entre el cambio cultural y político, que los define en los siguientes términos: *"El cambio cultural es un cambio de valores y de creencias procesado en la mente humana a una escala lo suficientemente grande como para afectar a la sociedad en su conjunto. El cambio político es una adopción institucional de los nuevos valores que se difunden por la cultura de la sociedad"* [393-394].

Ver Texto

---

(5) Ubicamos la experiencia en Getafe, municipio situado en el cinturón sur del área metropolitana de la ciudad de Madrid, que cuenta con una población de 171.000 habitantes, de los cuales 8.025 corresponden al barrio de Perales del Río.

Ver Texto

Contexto social y organización escolar. Relaciones e influencias sobre la formación y educación en las escuelas

Coordinadores: Mario Martín Bris y Gonzalo Romero Izarra

PRESENTACIÓN

El lema del Congreso que estamos compartiendo, **Organizar y dirigir en la complejidad**, nos invita a repensar juntos cómo debe entenderse la organización escolar actual. Debe invitarnos también a reflexionar sobre qué organizar y cómo hacerlo en una institución que aún quiera llamarse educativa. Una organización más allá del centro, envuelta en un contexto social, político y económico que nos condiciona sin duda a todos los actores de una comunidad escolar, situados en un conjunto de relaciones. Además la responsabilidad social de las organizaciones escolares debe dar, o al menos ofrecer respuestas educativas para una sociedad (familia, barrio, ciudad) contextualizados en una crisis económica con consecuencias en esas relaciones humanas, fundamento de una formación integral de personas.

La escuela, para asumir las nuevas funciones como consecuencia de los cambios sociales experimentados, necesita repensar y reestructurar la organización escolar, los tiempos y los espacios escolares. Si esto no se lleva a cabo con el rigor y la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa que puedan y quieran hacerlo, será imposible que puedan las escuelas responder con la eficacia que exige el momento actual a los nuevos retos y la escuela seguirá abriendo cada vez una brecha más profunda entre el pasado y el presente, y lo que es peor, reproduciendo injustamente las desigualdades de formación y de educación.

Sabemos que las interacciones dependen tanto del discurso que empleamos como de las actitudes de los participantes y especialmente de los componentes cognitivos y socio-emotivos desde los cuales intercambiamos las experiencias educativas las personas del centro. ¿Por qué se vivencia y siente de un modo especial el conjunto de

relaciones que configuran los miembros de la institución educativa? El espacio educativo es un lugar diario de encuentros y desencuentros que nos demanda un modo creativo e ilusionado de afrontar los procesos educativos.

La dimensión temporal del proceso de aprendizaje no se refiere sólo al tiempo cronológico (horarios) sino a una pluralidad de tiempos que están en juego, de modo conjunto, en la educación: y aquí, la generación de espacios y tiempos de aprendizaje en colaboración y cooperación van a condicionar tanto las relaciones como los aprendizajes dentro de la escuela, en el interior de las aulas.

Como apunta Yúdice (2002) **(1)** , el papel de la cultura se ha expandido de una manera sin precedentes al ámbito político y económico, al tiempo que las nociones convencionales de cultura han sido considerablemente vaciadas. Ya no es el "contenido" de la cultura el modo de enaltecimiento social (según Schiller o Arnold) o el de distinción o jerarquización de clases (según Bordieu). Tal vez sea conveniente abordar el tema de la cultura y redefinir su concepto y significado en el aula. En la era de la globalización, la cultura es un mero recurso, como quizás comience a serlo también la escuela. Podemos generar cultura en las relaciones humanas, no sólo consumirla.

El aula como espacio público de sociabilidad, liberador, debería estar apoyado por una serie de virtudes sociales que son "fruto maduro en las culturas y que podrían hacer a la ley innecesaria... en la medida en que las leyes regulan el "tráfico" de nuestros contactos y relaciones con los otros en todo momento y circunstancia" (Gimeno, 2001: 123) **(2)** .

Un aula, espacio público de oportunidades donde cada uno se reconoce como depositario de derechos y obligaciones, consecuencia de procesos de maduración. Donde podría generarse una "nueva" (por renovada) identidad: persona como sujeto social perteneciente también a redes más amplias: familia, barrio, ciudad, que forma parte de colectivos sometidos a su vez a normas, que habrán de ser reforzadas o no por una educación que profundice en el sentido de pertenecer a esa comunidad que denominamos escuela.

Pero la escuela puede ser en sí misma forma de exclusión. Que se naturaliza a través de los mecanismos jerarquizadores y normalizadores que rechazan o relegan a determinados alumnos y alumnas por sus condiciones personales, sociales, académicas, camuflando el "apartheid" bajo la categoría de "fracaso escolar". La escuela aún tolera mal la diferencia, siendo ésta motivo de exclusión.
Sabedores de esta realidad, entendemos que la escolarización crea un ambiente psicosocial en el que tienen lugar importantes relaciones interpersonales horizontales o verticales, según se ejecute la jerarquía de los roles asignados en los que se facilita o no la aceptación del alumnado y donde cada uno, cada una, siente si es aceptado o no personalmente por ser miembro de algún grupo.
En cada una de las instituciones sociales rigen reglas internas que posibilitan y ordenan lo que compartimos con los demás, reglas que unas veces sirven para garantizar la privacidad; otras para ordenar el poder de los comunicantes y otras para delimitar lo que puede ser o no ser comunicado. Aquello que dificulte, impide o sesgue la comunicación con los otros debe ser objeto de atención en la escuela para favorecer esa comunicación.
Los vínculos cognitivos, afectivos y sociales operan conjuntamente. Si así lo respetamos, estableceremos relevancia y significatividad al encuentro con los demás en nuestro particular mapa social en el que nos hallamos envueltos.
Pensamos, en fin que los seres humanos tenemos la peculiaridad de poder fijarnos metas y objetivos porque somos capaces de aspirar a ser lo que no somos o a tener lo que no tenemos y porque nuestra capacidad intelectual nos permite imaginar lo que no existe pero puede ser posible. El aula, así, puede ser también un lugar de búsqueda donde nos asociamos, bien que de manera forzosa con otros para la consecución de metas. Y también para conseguir el suficiente apego entre las personas allí reunidas, apego que se basa en la comprensión de la necesidad de su complementariedad para lograr aquello que por sí solos no podemos alcanzar.
Se mantienen relaciones de cooperación, modalidad de sociabilidad, según Gusfeld (1994) **(3)** con quienes se identifican personalmente

entre sí y se reconocen como poseedores de determinadas cualidades en orden a conseguir ciertos objetivos o valores compartidos por los cooperantes.
La cooperación podrá ser más efectiva si existe un buen conocimiento del otro, una fluida comunicación con él e incluso, si fuese posible, una buena relación afectiva. Los vínculos afectivos de acercamiento pueden facilitarlas o complicarlas.
Un último apunte con respecto a la relación social y los espacios públicos: Y es que nuestra decidida apuesta por la generación de un clima social positivo de aula incluye nuestra preocupación por la actual debilitación del concepto "persona" en las sociedades actuales de consumo necesitadas de individuos adaptables al mundo laboral flexible, al mercado sin trabas y a la política subordinada a la economía neo liberal. Este tipo de sociedad no creemos que pueda sobrevivir mejor con sujetos acomodaticios incapaces de mostrar su potencia y singularidad como personas en relación con otros. Base de una transformación social en la que creemos que la escuela y sus aulas, tienen mucho que decir.

1. *EDUCAR O INSTRUIR: QUÉ ORGANIZACIÓN Y QUÉ CLIMA PARA UNAS RELACIONES HUMANIZANTES EN LA ESCUELA*

Luis Pumares Puertas
Universidad Complutense Madrid

Llamaré escuela a aquella institución, del tipo y las características que quiera que sean, que se ocupa de la educación formal de los alumnos y alumnas en su periodo de escolarización obligatoria. Por ello, colegios e institutos o cualesquiera otras instituciones que se ocupen de la educación formal del alumnado en esas etapas estarán incluídas por igual bajo esa denominación, con independencia de su titularidad, de su ideología o de sus modelos de gestión.

Que los alumnos y las alumnas aprendan cosas, que aprendan muchas cosas; incluso, si me apuran, cuantas más, mejor, en su periodo de escolarización, es un deseo que podría suscribir cualquiera. Otra cuestión será la definición de qué cosas deben aprender, y aún más allá, de cómo deben aprenderlas, es decir, la concreción curricular que

cada centro, que cada equipo profesional propone como apuesta educativa para sus escolares. Esto ya, sin duda, nos introduciría en un intenso debate que voy a eludir en estos momentos iniciales.
Toda persona que se forma de manera intencional -que acude a la escuela con esa intención, o respondiendo a la de los adultos a cuyo cargo se encuentra- debe aprender contenidos y conceptos, memorizar fórmulas, relacionar fechas, situar accidentes geográficos, conocer autores y autoras del mundo literario, reconocer científicos e inventores...
Todo eso y mucho más es necesario para poder salir a la calle, hablar con los amigos, relacionarse con los compañeros del trabajo, leer un periódico, escuchar y comprender las noticias del telediario, etc.
Es decir, que ser una persona "instruida", resulta imprescindible en los tiempos que corren y, para ello, tenemos que procurar a nuestro alumnado conocimientos y contenidos, adecuados siempre a su nivel de competencia curricular, a sus intereses y a sus particularidades, a su nivel madurativo, a su etapa del desarrollo... ¡a tantas cosas!
Pero con todo, esa no es la función más importante de la escuela.
Instruir es necesario, pero no suficiente.
La escuela debe educar.
Admito y defiendo que la instrucción -reservándome siempre el derecho a cuestionar de qué modo- forma parte de la educación, pero no lo es todo. Insisto en que no es siquiera la función más importante.
Por encima de todo eso, que he reconocido como imprescindible, tenemos que conducir, que guiar a cada individuo para que, dentro de sus particularidades y en el pleno ejercicio de su singularidad sea capaz también de valorar situaciones políticas, leer el mejor libro, escuchar una ópera, extasiarse en la contemplación de un paisaje, admirar un cuadro o una escultura, saborear un buen vino -de forma moderada y a la edad correspondiente-, emocionarse con un poema, gozar de una puesta de sol,... entender que el amor es la única forma de vida saludable.
No estoy diciendo el cariño.
No estoy diciendo el afecto... Términos estos nada despreciables en sí mismos.

Estoy diciendo el amor.
Para lograr esto hay que ir más allá, mucho más allá de la mera selección de contenidos curriculares y de las necesarias estrategias para su transmisión. Se requiere transformar el aula, transformar la escuela en un campo de experimentación y de reflexión en el que todas esas situaciones puedan vivirse, debatirse y expresarse en la convivencia diaria entre todos los miembros de la Comunidad [(4)] .
No se trata de que haya una asignatura en la que se puedan aprender ciertas cosas, sino que todo lo que hacemos a lo largo del día, y a lo largo de todos los días, esté impregnado de cierta forma de mirar el mundo y de relacionarse con él, de interactuar con el otro sin avergonzarnos de nuestras emociones, de saber de qué color son los ojos de quien está a nuestro lado...
Porque la escuela es, ante todo un espacio de convivencia, de puesta en común, de intercambio de vivencias y de situaciones, de formas de entender la vida, tanto más, cuanto más diversa se ha ido haciendo a lo largo de los últimos años.
Las situaciones escolares son enormemente complejas, y en ellas de entrecruzan una enorme cantidad de variables emergentes la mayoría de las cuales escapa a nuestro control.
Las relaciones interpersonales, esencia de la realidad escolar, suponen un enrevesado entretejido de situaciones imposible de desentrañar. Pero es obligación del educador, de la educadora, saber que, aunque ajenas a su control, están presentes y resultan determinantes.
¡Qué fácil resultaría el trabajo del educador si fuese suficiente con llenar de contenidos las cabezas de nuestros alumnos y alumnas, según la capacidad de cada una de ellas!
Pero no. La cosa es mucho más compleja.
Hablando del aprendizaje, la escuela implica un aprender y un desaprender, que es otra forma de aprendizaje.
Me explicaré.
Una de las funciones que la escuela realiza de forma inevitable, principalmente en sus etapas iniciales, pero también a lo largo de las siguientes, es la de "socializar" a los escolares y enseñarles a vivir en una comunidad distinta de aquella de la que han formado parte hasta

ese momento. Pero esa no es la primera socialización por la que pasa el individuo.
La primera tiene lugar en la casa, en el entorno familiar.
Cada niño y cada niña, en su hogar, se ha adaptado a unas costumbres y a un tipo determinado de relaciones que se establecen según diversos códigos de conducta. Las formas de tratarse entre los miembros de la familia, los modos de mostrar emociones: cariño, afecto, rechazo,... las estrategias para conseguir de los otros lo que deseamos, los resultados que tienen en los demás determinadas pautas de comportamiento, la tolerancia o la rigidez predominante en las relaciones familiares, el modo de resolver los conflictos, etc. Es una relación en la que predominan los adultos **(5)** y en la que se establecen pautas de conducta según códigos de muy diverso tipo: educativos, culturales, morales, ideológicos, religiosos, económicos, sociales, etc.
Todo ello le hace llegar a la escuela con unas conductas "aprendidas" -primera socialización o socialización primaria- (Pérez Gómez, 2003) que tienen que "desaprender" para integrarse en el seno de una comunidad de otra naturaleza, en la que abunda la presencia de iguales y en el que entra un número muy reducido de adultos (el maestro o la maestra, básicamente) que considera a todos los niños en términos de igualdad.
Los códigos de conducta y de comportamiento, las relaciones que se establecen en la escuela, cambian considerablemente y el pequeño acomete su segunda socialización o socialización Secundaria (Pérez Gómez, 2003), que implica un importante desaprendizaje para construir, sobre él, un aprendizaje nuevo.
Con frecuencia encontramos padres o madres que no dan crédito ante conductas que sus hijos protagonizan en la escuela, o al revés, maestros o maestras que declaran no conocer al pequeño del que hablan sus padres según su conducta en la casa.
Esto sucede cuando la socialización Secundaria no ha sucedido a la Primaria y ambas conviven en según qué entorno se encuentra el niño o la niña.
Llevar "una doble vida" es posible desde las primeras etapas del desarrollo sin que ello suponga ningún tipo de perversión y cualquier

profesional de la educación podrá relatar numerosos casos que lo avalan.

1.1. *Clima y relaciones humanizantes en la escuela*

El "clima" del aula, el del centro educativo, es algo que se percibe con facilidad y que resulta difícil de definir.

A mí me gusta decir que es la "música de fondo" que se percibe cuando uno entra en un centro educativo, aun antes de visitar las aulas y de revisar la documentación institucional del centro.

Algo así como el hilo musical de la consulta del dentista, que no se escucha, pero que pone un fondo que lo impregna todo y proporciona un ambiente de bienestar y de calma propicio para la tranquilidad de los pacientes.

Y se percibe de muchas maneras y, sobre todo, en la gran capacidad reveladora de los pequeños detalles: la forma de moverse de los niños por el centro, de dirigirse a los adultos, de relacionarse entre ellos, la espontaneidad en las expresiones, las muestras de confianza y de afecto, la autonomía, la libertad de movimientos y de expresiones,... esas formas diferentes en las que uno se expresa o se manifiesta cuando te encuentras en un entorno que consideras propio a cuando el entorno te resulta hostil, te aprisiona o te encarcela.

Cualquier observador mínimamente avezado puede distinguir con facilidad, ante una pareja que pasa la tarde en el banco de un parque, si son felices o su convivencia está sumida en el tedio:

El roce de las manos, las miradas, los detalles de íntima complicidad, la presencia o la ausencia de caricias, el calor de un beso contenido, precursor de otros más apasionados y explícitos, una insinuación apenas disimulada, un ofrecimiento, una demanda...

Así es la escuela.

Esos mínimos detalles de afecto, de consideración por el otro, de libertad de expresión y de comportamiento, la naturalidad en la utilización de los espacios en un ambiente que se siente como propio nos darán una idea exacta del "clima" que caracteriza a un centro educativo, por muy difícil que sea de explicar.

Pero esa atmósfera de confianza, de tranquilidad y de calma -no exenta de actividad febril en multitud de momentos y según la tarea

que se realiza- no se consigue gratuitamente. No aparece en aquellos centros en los que se da por el hecho de que coincidan una serie de circunstancias.

No. Ese es el resultado de un trabajo muy serio y muy comprometido en el que el equipo docente tiene mucha responsabilidad, pues a él le corresponde la iniciativa al respecto en la mayor parte de los casos y que debe resultar secundado por los otros sectores de la Comunidad, pues no cabe pensar en una escuela de esas características sin la *participación* de todos sus miembros.

El principal objeto de la educación, como el de toda disciplina moral, es engendrar felicidad. M.W. Goldwing

Éste podría ser el principio definitorio de un modelo de escuela que llamaré "Escuela Estética"

Hablar de felicidad en educación parece estar asociado a cierto nivel de laxitud, de dejadez, de permisividad o de indolencia,... nada más lejos de la realidad.

Sólo desde las posturas ideológicas más reaccionarias e intransigentes se pueden establecer asociaciones de esa naturaleza, justificaré por qué:

1. ¿Permisividad para conseguir que los niños y las niñas sean felices (acaso sin esfuerzo)?... No. Yo no he hablado de los niños. La educación es un proceso que debe engendrar felicidad en toda persona que participa de él: niños y niñas, padres y madres, profesorado, personal no docente... La escuela entendida como Comunidad. Y en ese concepto de escuela ¿quién puede arrogarse la posibilidad de ser permisivo?

2. ¿El esfuerzo debe acarrear necesariamente infelicidad, desánimo y abandono?... No. Eso sólo lo acarrea el esfuerzo innecesario, inútil e infructuoso. Hay pocas satisfacciones en la vida comparables a la que se siente tras conseguir algo que merece la pena, algo útil, a base de tesón y esfuerzo. Es tarea del profesorado conseguir que el alumnado juzgue que el esfuerzo que se le pide *merece la pena*.

3. "El niño crece cuando goza y goza cuando crece" (Pumares y Salazar, 2007). Y esto lo hago extensivo al adolescente, al joven, al

adulto, a la persona anciana... la educación siempre supuso un enriquecimiento de la persona, una liberación para las clases más desfavorecidas, una oportunidad para los más desaventajados. Hoy, los chicos y las chicas creen más en las posibilidades que les ofrece el prostíbulo mediático y desdeñan el desarrollo de la personalidad, del conocimiento, de la individualidad como formas de enfrentarse a la vida.

4. Educar para la vida no supone preparar al individuo para adaptarse e integrarse en la sociedad neoliberal que hemos recibido en un mundo en el que *el presidente del gobierno de un país no es más que el becario del financiero de turno*, o la más ordinaria *colaboradora televisiva multiplica los índices de audiencia -y sus ingresos personales- por el mero hecho de vender sus vergüenzas con aire agresivo y provocador*... No. Educar para la vida es justo lo contrario, es educar para la vida de cada uno y de cada una, para defenderse del modelo uniformizador y *no morir en el intento*, procurará la independencia y la autonomía frente a la obediencia y la sumisión, y apostará por el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas libres que puedan serlo sin correr el riesgo de ser engullidos por "el sistema", la depresión o la marginalidad.

1.2. *Acerca de una Escuela Estética*

El concepto de Escuela Estética, en la medida que se trata de una abstracción susceptible de ser puesta en práctica en uno u otro grado, exige, al menos, dos requerimientos irrenunciables. Es verdad que cada uno de los cuales llevará implícitas otras exigencias, como no podía ser de otro modo sabiendo, como sabemos, que el hecho educativo es un proceso extremadamente complejo:

Viene a ser algo así como cuando tu abuela, con ojos de abuela, con manos de abuela, con sabiduría de abuela, pero sobre todo, con voz de abuela, toda encanto y ternura te decía:

- Hijo mío, yo me conformo con que seas un hombre de bien.

Y dicho así, la cosa te parecía fácil...

Luego empezaba la retahíla de requerimientos necesarios para ser un hombre de bien y te empezaban a entrar sudores de todos los colores

y texturas, y mirabas a tu alrededor y comprendías que tú no conocías a ningún hombre de bien. Tú propio padre no lo era, y no digamos tu madre... pero que estupidez, ¿cómo iba a ser tu madre un hombre de bien?

- Una estructura organizativa comunitaria. Institución que se aparta del modelo establecido para constituirse en una Comunidad.
- Constituirse en una escuela democrática.

La escuela Estética debe ser un espacio propicio al desarrollo de todas y cada una de las personas que forman parte de la Comunidad, cada cual según sus posibilidades, sus intereses, su capacidad de aportación, su disponibilidad de tiempo. Debe ser un espacio en el que todos tienen algo que aportar y en el que todos reciben.
Pero eso no es necesariamente una Comunidad de Aprendizaje, como se ha dado en llamar en los últimos tiempos... ¿Por qué no una Comunidad de Enseñanza?... ¿Por qué no una Comunidad de Intercambio?...
Yo propongo, simplemente, el término Comunidad. Ni siquiera "educativa", porque todos esos términos -educación, aprendizaje, enseñanza, intercambio... y tantos otros que podríamos utilizar como "apellido"- están implícitos en el término "Comunidad".
Comunidad implica convivencia, vida en común, con todo lo que acarrea enunciado tan sencillo. Todas las comunidades, desde las más primitivas a las más modernas, han implicado a todos sus miembros para aportar sus habilidades y reclamar la ayuda de los más capaces ante las tareas para las que aún no están preparados. Eso ocurre en una tribu indígena, en un campamento de verano o en un equipo de fútbol... no estamos inventando nada, al fin y al cabo.
Pero hay algo instalado en el pensamiento colectivo que no nos deja contemplar la escuela con esa misma naturalidad, ya sea la propia experiencia escolar de cada uno y cada una, ya la idea que tenemos asumida de escuela, ya la rentabilidad finalista que nuestra sociedad espera de la institución escolar... puede que se trate de una mezcla de todo eso y aun de muchos otros factores más.
Lo cierto es que asistimos a un modelo de escuela que no ha cambiado

sino mínimamente en los últimos cincuenta años, a pesar de las sucesivas reformas educativas que han ensayado gobiernos de todo signo político.

Todo signo = Mismo signo = Único signo → $

Una escuela basada en el modelo tradicional, al que no pondré nombre, pero en el que:

Unos son los que saben y otros los que ignoran.

Unos son los que enseñan y otros los que aprenden.

Unos son los que hablan y otros los que escuchan.

Unos son los que mandan y otros los que obedecen.

..y paradójicamente, cuando el sistema no funciona, la culpa es sólo de los que ignoran, de los que aprenden, de los que escuchan y de los que obedecen.
¿Por qué razón? ¿Porque no obedecen bien? ¿Porque no escuchan del todo? ¿Porque no callan lo suficiente?...
Una escuela basada en ese sistema, digo, no será nunca una escuela estética, y así son la inmensa mayoría de las escuelas. Así es, desde luego, la escuela a la que hemos asistido la inmensa mayoría de nosotros y nosotras.
Sin embargo el término Comunidad no lleva implícito el término democracia, ni se usa necesariamente asociado a él. Meirieu (2003) pone el ejemplo de una colmena, comunidad altamente organizada y eficaz, pero en la que según sus propias palabras, *nunca habrá visto nadie a una abeja demócrata*.

Evidentemente, las obreras cumplen escrupulosamente con su función de obreras, y ninguna reina fue nunca elegida por sufragio universal, pero todas ellas saben qué función cumplen en la colmena.
Son los zánganos quienes yo no tengo claro para qué sirven, ignoro si lo sabrán ellos.

El concepto de escuela democrática implica, a su vez, nuevas

exigencias, en las que abunda sobradamente la literatura pedagógica existente al respecto e ilustraré en el cuadro adjunto (Apple y Beanne, 1977; Bastida y Lara, 1981; Lara, 2004; Pumares, 2005, 2008, 2010).

CONCEPTO DE ESCUELA ESTÉTICA	
Implica:	
CONCEPTO DE COMUNIDAD	ESCUELA DEMOCRÁTICA
Reparto y multiplicidad de funciones	Igualdad de oportunidades y de trato
Cargos puramente simbólicos y/o funcionales	Existencia de un currículum abierto y flexible
Plena participación de todos sus miembros	
Intercambio de conocimientos, habilidades, destrezas	Creación de estructuras democráticas que faciliten su ejercicio.
Libertad en el uso de instalaciones y materiales	Tratarse de un centro de titularidad pública
Corresponsabilidad en su mantenimiento y cuidado	Aceptación de la situación por parte de quienes "son gobernados"
Autogestión	
Necesidad de traspasar las paredes del centro e interactuar con el entorno	
La interacción se da en todo el centro, no sólo en aula, grupo-clase,…	Se pretende transformar la sociedad para hacerla más solidaria y más justa
Generalmente se dan situaciones de conflicto con la Administración	

A la vista de los conceptos y de los requisitos que se expresan en el cuadro anterior, cabe pensar que pocos centros educativos pueden ser considerados desde el modelo expuesto **(6)** .

En efecto, los que lo son, aparecen frecuentemente como centros singulares, fácilmente identificables, en los que el clima del centro y el de las aulas traspasa las paredes que delimitan los espacios y se erigen como centros "diferentes" de la uniformidad general reinante, sin que el observador u observadora externos puedan explicar muy bien en qué consiste la diferencia.

Los centros que presentan una organización comunitaria y democrática, no lo han conseguido de manera fortuita o fruto de la casualidad, sino que deben su estructura y su funcionamiento a la decisión, al trabajo y al esfuerzo de todos sus miembros. En primer lugar del profesorado, que deberá abrir el centro al resto de la Comunidad frente al planteamiento tecnocrático que propugna la Administración, y después del resto de la Comunidad, que debe asumir y respaldar el modelo propuesto.

Esto supone una opción ideológica arriesgada y valiente, así como un

alto nivel de compromiso personal, por lo que se precisa de un determinado perfil de profesorado y, con frecuencia, también de padres y madres, que opten por un determinado modelo de educación para sus hijos e hijas.
Se trata de centros que suelen provocar un alto nivel de satisfacción en los individuos que participan de ellos y, casi siempre, son muy criticados desde el exterior por cuanto se apartan de las características comunes que uniformizan a la mayor parte de los centros educativos **(7)** .

Trabenco (Leganés) cumple, este año, 38 de existencia.
Treinta y ocho años de lucha contra el encarcelamiento del conocimiento, de la autonomía y de la dignidad, plagados de litigios con una Administración castradora de toda iniciativa que escapase a su control.
Y uno se pregunta...
¿Qué daño puede hacer un centro de "línea 1", de unos 150 alumnos/as, cuyo proyecto es compartido por toda la Comunidad, que debaten, que deciden, que dudan, que modifican,... pero que quieren ser ellos...? ¿Por qué le preocupa tanto a este régimen carcelario que un pequeño reducto de" insurgencia" escape a su control? ¿Es tan grave decir en voz alta: existo, soy yo, pienso, decido?
¿Tanto daño puede hacerle la pulga al perro?
Pues parece ser que sí.
El perro soporta estoicamente el collar de castigo, pero no es capaz de soportar la irritación que le produce la pulga.

La existencia de centros singulares, por pocos e insignificantes que sean, ponen de manifiesto las carencias de un sistema castrador y uniformizador, precursor de la obediencia como fin de nuestro sistema educativo... Una sociedad de seres obedientes, trabajadores que no cuestionen para qué trabajan, ni para quién, conformistas y mudos ante los derroteros de injusticia política, económica y social que se suceden en épocas de crisis: paro, inmigración, marginalidad, economía sumergida y de subsistencia...

1.3. *Algunas ideas clave*

Un centro que se signifique por las relaciones que se dan entre sus miembros, debe ser un centro singular en todos los sentidos.

Los centros no son nada, acaso ladrillos, son las personas que los habitan quienes los humanizan y los hacen habitables.

La cosa puede ser sencilla o enormemente compleja, dependerá de las personas. Hay veces que la convivencia resulta fácil, se da una comunicación natural y parece que todo fluye sin esfuerzo... así sucede cuando existe un proyecto común, una idea de educación liberadora...

Otras veces la cercanía resulta insoportable cuando es impuesta, cuando no se comparte una idea común y la asistencia diaria a un centro ¿educativo? resulta una imposición.

La escuela debe ser una vivencia liberadora para el individuo. Una posibilidad de aprendizaje de sí mismo a través de la interacción con todos los demás, sin riesgos, y sin traumas, debe ser el principal agente de enriquecimiento en aquellos años en los que más capaces somos de enriquecernos... Todo lo que no sea eso, es una mentira, es una falacia y es una perversión.

Una escuela estética debe estar al servicio de todos sus miembros, debe oírlos a todos y a cada uno de ellos, porque estaría mutilada si perdiese por el camino una mínima parte de ellos.

No puede ser sino asamblearia, porque sólo en ese ámbito existe la garantía de que todo el mundo pueda expresarse, pueda exponer, pueda opinar... en eso consiste la participación y no en otra cosa, en la conciencia firme de que me puedo hacer oír, de que se me escucha y se me tiene en cuenta, como yo escucho y tengo en cuenta a los otros.

La escuela no puede ser un lugar de rechazo, de desencuentro o de marginación, sino un lugar de crecimiento y de desarrollo personal e interpersonal. De respeto y de tolerancia. Y de libertad bien entendida (la libertad no puede ser malentendida en modo alguno), también de reflexión, de crítica, de autocrítica y de responsabilidad.

Si permitimos que el centro educativo sea sentido como suyo por padres y madres y, desde luego por los chicos y chicas que deben llenarlo de vida, se convertirá fácilmente en un lugar en el que predomine el entusiasmo, el juego, el conflicto, la duda, la

investigación, el debate,... la vida.
¿Cómo es posible que el propio alumnado maltrate o destroce las instalaciones y los materiales de su propio centro educativo? ¿Cómo es posible que no se sientan próximos a aquellos otros chicos y chicas con los que conviven a diario?
Eso sólo sucede cuando la escuela se vive como un lugar hostil, ajeno e impropio. En general, estamos presentando a los alumnos y alumnas un modelo de escuela contrario a los principios democráticos que decimos propugnar y que los escolares rechazan con los medios que pueden. Les presentamos un modelo controlador, fuertemente jerarquizado y en el que no se tiene la más mínima posibilidad de participar, de hablar, de hacerse oír, donde no cuentan para nada los intereses, los gustos, las necesidades de los pequeños, donde se ignoran las situaciones particulares de las personas en aras de un trabajo docente cada vez más técnico, más profesional.
Pero no es verdad.
Éste es el modelo de escuela que resulta útil a los poderes políticos y económicos. Una escuela que forme ciudadanos obedientes, acríticos, sumisos, que hayan aprendido a hacer lo que les mandan sin preguntarse para qué ni para quién.
El propio profesorado se ha hecho paulatinamente más obediente y sumiso. En la actualidad ve cómo sus posibilidades de participación y de toma de decisiones se ve mermada por la acumulación de poder que recae en manos de equipos directivos nombrados por la Administración, confirmados en sus puestos por la misma Administración sin haberse producido proceso electoral alguno tras el periodo para el que fueron nombrados,... y no se produce reacción alguna por parte del profesorado.
No. El modelo de escuela estética que propugno es una escuela libre, comprometida con el crecimiento y el desarrollo de todos sus miembros, sea cual sea la función que desempeñen, pero especialmente del sector más desprotegido, aquel que proporciona a la escuela su razón de ser: el alumnado.
Como educadores/as, el profesorado, responsable de gran parte de las decisiones que se toman en el centro educativo en relación con las

cotas de participación que se permiten, que se potencian, que se proponen, del clima que se establece, del nivel de relaciones, tiene que asegurarse de dos cosas, sin las cuales su trabajo no es éticamente defendible:

- Crear un clima en el que cada uno de los chicos y las chicas se sientan queridos, respetados, considerados.
- Proporcionarle a todos y a cada uno de ellos y de ellas verdaderas oportunidades de aprendizaje.

Si no se garantizan esas dos condiciones la escuela no tiene sentido. Se convierte en un instrumento más al servicio de quienes pretenden clasificar y encasillar a los individuos.
¿Qué clase de majadero/a puede estar a diario con un grupo de alumnos y alumnas, que le quieren, que le abrazan, que le besan, que le cuentan,... pequeños personajes que defenderán lo que ha dicho su "seño" o su "profe" por encima de quien haga falta... qué clase de majadero, digo, puede estar con todos ellos a diario y no quererlos?
¿Quién puede llamarse educador si un solo alumno/a asiste a nuestra clase y, por su situación particular, su trayectoria, sus circunstancias, no tiene ni una sola oportunidad de poder acercarse a aprender lo que decimos pretender enseñarle?
¿Hace falta ser catedrático en algo para entender que no es posible aproximarse siquiera a ciertos aprendizajes si no se dan los nexos necesarios para ello?
¿Para qué sirve una escuela en la que los "mejor dotados" triunfan y los demás fracasan?... Eso ya lo hace la vida.
Y peor aún. ¿Qué sentido tiene una escuela en la que puedan "triunfar" los hijos de familias acomodadas porque es su situación familiar quien les garantiza el "triunfo"?
Ese es el clima necesario para unas relaciones humanizantes en el aula, en el centro, aquel que nos hace crecer, gozar, ser nosotros mismos, querer y sabernos queridos, ser capaces por el hecho de que alguien nos invita a ser capaces.
La escuela no puede ser otra cosa que una Escuela Estética.
Hace relativamente poco tiempo alguien me enseñó a poner en

palabras este pensamiento con el que me gustaría terminar estas páginas. Alguien que no procedía del mundo de la educación y que no había disfrutado de una formación específica al respecto, pero cuyo entusiasmo, cuya entrega y cuya sensibilidad la han hecho acreedora de todos mis respetos, muy por encima de la mayor parte de los teóricos cuyo discurso vacío les ha llevado a la cátedra universitaria sin haber conocido nunca la realidad de un aula.

Ignoro si la cita textual es propia o se haya entresacada de alguna de las fructíferas lecturas que contribuyeron a ser quien es, pero eso no me parece importante:

"Saberte amado te hace más fuerte que sentirte fuerte".

Susana Montemayor

ANEXO

El siguiente esquema muestra un posible modelo de un centro con una dilatada trayectoria de organización democrática y singular.

No responde a ninguno en particular, pero se encuentra muy próximo al que ha desarrollado la Comunidad Educativa "Trabenco", en Leganés (Madrid). Con algunas modificaciones llevadas a cabo a lo largo de sus 38 años de andadura:

ORGANIZACIÓN GENERAL DEL CENTRO

PROFESORADO	PADRES

↓ ↓

COMISIONES DE TRABAJO
(Cuantas resulten necesarias, dependiendo del momento, e integradas por padres/madres y profesores/profesoras)

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

Pedagógica	Salidas	Comedor	Materiales	Recursos	Etc.

JUNTA
Órgano decisorio de convocatoria periódica (semanal/quincenal) en el que participan representantes de todas las Comisiones de Trabajo

JUNTA GENERAL
Constituida por todos los miembros de las Comisiones de Trabajo y que se reúne con carácter ordinario una vez por trimestre y con carácter ocasional cuando resulta necesario.

ASAMBLEA GENERAL
(Máximo órgano de toma de decisiones, constituida por todos los padres y madres del centro, profesorado y personal no docente)
El alumnado no participa de la Asamblea General si se trata de un centro de Primaria. Si es de Secundaria, lo hace a través de sus representantes de Aula.

ASAMBLEAS DE AULA

→ (Celebración semanal de todo el alumnado de cada grupo con presencia de su tutor/a.
Posibilidad de asistencia de padres/madres/alumnado de otros grupos/ personal no docente si la situación lo requiere.
En los centros de Secundaria participan en la Asamblea General a través de sus representantes de Aula

Nótese que en el esquema adjunto no hay una sola referencia al Equipo Directivo, ni al Consejo Escolar, ni a ningún otro órgano de gobierno previsto por las diferentes Administraciones correspondientes a diferentes ámbitos territoriales del Estado español.

¿Para qué sirven los Órganos Directivos en una Comunidad que se autogobierna y toma sus decisiones de forma absolutamente democrática si no es para servir al poder?

Una Comunidad Educativa no es una colmena.

2. *LA SOCIEDAD CAPITALISTA DE MERCADO: LEYES*

EDUCATIVAS Y SU INFLUENCIA EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Julio Rogero Anaya
Escritor y Profesor UFIL. Madrid. Miembro de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Getafe

2.1. *La sociedad capitalista de mercado hoy: su crisis y su reformulación*

Vivimos en la sociedad de capitalismo avanzado. Un capitalismo globalizado, donde el mercado neoliberal rige los destinos de los pueblos. Se apela al mercado para justificar la toma de decisiones que hacen más poderosos a los acumuladores de riqueza. La "dictadura de los mercados" es una realidad que somete a todos a sus intereses.

Este capitalismo, acumulador de las riquezas de todos en manos de unos pocos, ha entrado en una crisis irreversible, sin salida **(8)** . Sin embargo la sumisión del poder político a la economía de mercado neoliberal está llevando a que las decisiones que se toman desde la política estén al servicio de la economía en la línea de intentar seguir haciendo eficaces las políticas económicas que nos han llevado a la crisis actual. Su gran apuesta es reflotar el capitalismo profundizando las medidas que le han llevado a esta crisis irreversible: "La crisis del mercado se soluciona con más supermercado" (El Roto). En el seno de la sociedad occidental todo el mundo creyó en las falsas promesas del capitalismo: bienestar y crecimiento permanente, enriquecimiento ilimitado de todos, crédito a discreción, consumo desmedido, disfrute, felicidad... Después vino la decepción y en ella se vive con la esperanza de que esas promesas se cumplan. Este capitalismo nos ha mostrado su verdadero rostro en esta crisis: el rostro de la barbarie.

Nos sitúa a los ciudadanos en una posición de sumisión y docilidad que hace difícil salir de esta situación. La política nos muestra su rostro y los ciudadanos asumimos una perspectiva de reconocimiento de que es muy difícil la insumisión y la disidencia. Por eso algunos autores nos hablan de la sociedad postpolítica **(9)** .

> "Vivimos una crisis gigantesca, hecha de múltiples crisis conjuntas y mezcladas: la crisis de las civilizaciones tradicionales bajo los

efectos de la occidentalización y las crisis de la misma civilización occidental, las crisis económica, social, demográfica, cultural, política, moral, religiosa, educativa. Todas esas crisis, vinculadas en un gigantesco nudo gordiano, constituyen, desde mi punto de vista, la crisis de la humanidad que no logra acceder a la humanidad" [(10)] .

2.2. *Las políticas educativas hoy. Las leyes educativas en el marco de la reconstrucción (reformulación) del capitalismo. La dictadura del mercado en la educación*

El análisis de la crisis de los sistemas educativos desde la perspectiva del neoliberalismo [(11)] pretende mostrar que esa crisis es de eficacia, eficiencia y productividad. También la socialdemocracia global, en su deriva neoliberal y respondiendo al poder "difuso" de las organizaciones internacionales que dirigen el mundo, va imponiendo las políticas neoliberales más brutales, confirma estas mismas tesis [(12)] , las hace suyas y las muestra sin pudor en documentos como el presentado en el mes de mayo por el comité de expertos europeos que buscan una salida a la crisis para la UE [(13)] . *En él* queda meridianamente claro el objetivo de las políticas educativas es hacer del sistema educativo un instrumento eficaz para relanzar el crecimiento económico y el empleo. Y entre los programas básicos está "la mejora del rendimiento escolar del alumnado". Lo importante es el rendimiento del alumno y para ello se lanzan todo tipo de pruebas de evaluación interna y externa donde se mida con eficacia ese rendimiento: en lo académico, en las competencias que van a ser útiles para competir en el mercado y añadir el mayor valor posible a la persona convertida en capital humano. "**Hay que mejorar el capital humano, como la variable estratégica clave para insertarse con éxito en la economía global.** El retraso acumulado respecto de los competidores es grave y debemos recuperarlo coordinadamente: los Estados Miembros movilizarán los recursos que se comprometan en I+D+i, en un esfuerzo que implique al capital privado, y deberán reformar el sistema educativo en todos sus niveles, incluyendo la formación profesional" [(14)] .

Con todo esto lo que se nos muestra es que la crisis actual del capitalismo avanzado se está aprovechando por el poder social para desarrollar políticas educativas (las de la Consejería de la Comunidad de Madrid son un modelo paradigmático en esta dirección) cada vez más agresivas y regresivas en la perspectiva de asentar lo más posible políticas neoliberales y neoconservadoras dentro del sistema educativo:

- Se continúan las políticas educativas neoliberales iniciadas en España en los años noventa por el Partido Socialista y profundizadas con la llegada al poder del Partido Popular (1996) y la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE. Año 2002). También con la ley promovida por el PSOE, la Ley Orgánica de Educación (LOE. Año 2006)
- Se pone el sistema educativo al servicio del sistema productivo haciendo que las propuestas, antes también pero ahora sin ningún pudor justificándose en la necesidad de salir de la crisis económica, de política educativa vayan en la dirección de mejorar la formación del "capital humano" para la mejora de la productividad y poder hacer de la economía europea, en sus objetivos, la economía más competitiva del mundo para el 2020.
- Se aprovecha para dar un giro a la derecha en las propuestas educativas. La necesidad, reconocida de forma generalizada, de llegar a un pacto educativo de las fuerzas políticas y sociales para dar mayor estabilidad normativa al sistema educativo se está aprovechando para consolidar ese giro conservador y neoliberal. Las últimas declaraciones del ministro de educación, al finalizar el curso actual, manifestando su voluntad de poner en marcha los aspectos del no-pacto más aceptados, confirman esta tendencia.
- Se continua, en unas comunidades autónomas con más descaro que en otras, la privatización del sistema educativo potenciando la enseñanza privada como servicio público de la educación al mismo nivel que el servicio público ofrecido por el Estado con la escuela de titularidad pública. No olvidemos que la escuela privada es subsidiaria de la escuela de titularidad pública. Sin embargo se las

sitúa en el mismo plano de igualdad en la oferta del servicio público de la educación con el objetivo de hacer subsidiaria a la escuela de titularidad pública. Los modelos de gestión de la empresa privada se generalizan también en la escuela de titularidad pública.

- Se recortan las conquistas logradas en los últimos treinta años en cuanto a la mejora de la calidad del sistema educativo reduciendo los presupuestos con las consecuencias que esto lleva consigo. Recortes que se hacen más patentes en la escuela de titularidad pública.

- Se aprovecha para desmontar los rasgos definitorios del modelo de escuela pública que muchos venimos defendiendo desde hace mucho tiempo: se propone y desarrolla un modelo de organización escolar que rompe la democracia con la disculpa de reforzar el liderazgo-poder de los equipos directivos, se expulsa a los padres de la escuela, se potencia la judicialización de la vida escolar con programas de convivencia donde lo que prima son las normas represivas y la autoridad del profesor impuesta como "autoridad pública", se mantienen las políticas homogeneizadoras y se retrocede en el respeto y tratamiento de la diversidad y de la diferencia, etc.

- "Por primera vez existe una voluntad a nivel europeo de establecer un nuevo vínculo entre economía y educación. Un vínculo que refuerza la idea de una Europa Social al situar la educación en el corazón de la economía. Por primera vez Europa se escribe con la E de Educación", ha afirmado el ministro de Educación durante su intervención ante el Parlamento Europeo para dar cuenta de la gestión española durante el periodo de la presidencia española de la UE en políticas educativas.

Todo lo anterior requiere nuevas formas de organización cuyo modelo se asienta en la gestión de las grandes empresas y en la filosofía de sus manager. Hoy las reformas que se proponen en el seno del sistema educativo se pueden resumir en la mejor capacitación del capital humano en competencias para mejorar la productividad en el mercado y hacer así competitiva nuestra economía. Eso requiere una organización escolar dirigida solamente a aumentar el valor añadido a

los escolares por la escuela, a mejorar los resultados, la competitividad y la capacidad de adaptación a las necesidades de los mercados de trabajo y de consumo. Además se cree que es la iniciativa privada y los modelos que surgen de ella quien puede hacer esto más eficazmente.

Por su incidencia en el sistema educativo actual requiere un apartado especial dentro de las políticas educativas el dominio y la potenciación que se está haciendo de la ideología de la evaluación hoy. La evaluación externa, las pruebas de diagnóstico que se realizan desde la aprobación de la LOCE y que son recogidas también por la LOE. Entre ellas está el Informe PISA, organizado por la OCDE (¿quién la reconoce como una organización educativa?), y las que realizan los diferentes institutos o agencias de evaluación tanto del ministerio de educación como de las comunidades autónomas. Ante la conciencia que tiene el poder de no haber conseguido los objetivos que se propusieron con las reformas educativas parece que la estrategia se está modificando y se utilizan las pruebas de evaluación externa para imponer esos cambios que no consiguieron las reformas. Su objetivo es controlar el sistema educativo y reconducirle a través de la evaluación a los objetivos y resultados que necesita el sistema económico. Es necesario conocer hoy la ideología de la evaluación que sólo busca los resultados para seguir afianzando la educación (manipulación) de los ciudadanos-clientes al servicio del mercado. Hay una transferencia del modelo de gestión empresarial a la escuela como empresa y se piden resultados y una productividad competitiva a la altura de lo que el sistema productivo capitalista pide de ella.

Por ello es importante conocer por dónde van las reformas educativas hoy en todo el mundo y el contexto en que se realizan:

- En el contexto del modo de producción capitalista que se transforma a formas más avanzadas tecnológicamente, más globalizadas y dispuesto a recuperar lo que las conquistas obreras han logrado con el estado del bienestar.
- En el tránsito del estado del bienestar al estado neoliberal con el dominio del mercado sobre el Estado.

- En la consolidación de la sociedad de consumo y del hiperconsumo de masas.
- De la necesidad de mano de obra y capital humano más preparado para hacer eficaz la consolidación del crecimiento y producción de un capitalismo tecnológicamente más avanzado y más productivista.

Las reformas del sistema educativo, que se realizan en los últimos cuarenta años [(15)] en España, merecen que nos detengamos en un breve análisis que pueda mostrarnos su deriva neoliberal poniendo la educación al servicio del mercado.

2.3. *Políticas educativas neoliberales en España*

Los cambios sociales acelerados en el último tercio del siglo pasado y los inicios del actual han provocado la necesidad de modernizar las estructuras sociales en todo el mundo, también el sistema educativo [(16)] en nuestro país. Podemos comenzar nuestro breve análisis de las reformas educativas en España diciendo que son reformas de forma y no de fondo porque consolidan las dinámicas dominantes ya existentes y no hay un cambio de dirección. Eso no significa que no haya avances y retrocesos, reformas y contrarreformas, según los actores dominantes en el campo de juego socio-político. Sin embargo algunos tenemos la percepción de que las cosas van cambiando a pesar de las reformas educativas en la relación que se da en el seno de laS dinámicas sociales entre lo conquistado en el campo de la libertad y lo incorporado al campo del orden a través de las leyes. Se ha reorganizado el sistema educativo en su estructura general. Se ha modificado la escolarización haciendo real su universalización, al menos formalmente. Se ha prolongado la permanencia del alumnado en el sistema educativo para hacerlo coincidir con la edad de incorporación al mundo laboral. Se ha realizado una nueva estructuración de las etapas educativas con simples retoques del modelo curricular asentado en el siglo XX, más bien se ha consolidado el modelo secular academicista. Se han abierto caminos a otras formas de educar que, en el mejor de los casos, siguen siendo muy minoritarias.

El modelo de organización y gestión de los centros educativos, definido

en la LODE de forma similar a una democracia orgánica y estamental, se asentó en la indefinición y la ambigüedad democrática dejando abierto un espacio de bifurcación que, pudiendo haber avanzado en procesos de participación y democracia creciente, sin embargo hace posible el avance y consolidación de políticas de gestión empresariales y autoritarias en la organización de los centros educativos. Otros muchos aspectos reciben pequeños retoques para que sigan en el callejón oscuro de la marginalidad cuando nos parecen cuestiones centrales: la formación del profesorado inicial y permanente, la promoción de los proyectos colectivos y el trabajo en equipo, el protagonismo del alumnado en su propia formación, los centros educativos y su relación con la trama social del entorno, los sistemas de orientación, la renovación pedagógica... y , sobre todo, una nueva visión de la educación.

También en España se reconstruye el sistema educativo, que en su génesis tuvo como modelos la organización eclesial-carcelaria-industrial, proponiendo una Nueva Gestión Pública guiada por modelos empresariales para convertirlo en un espacio más del mercado global al servicio del ciudadano-cliente-consumidor-competitivo-excelente-emprendedor-flexible. Los actuales procesos de reforma de la enseñanza suponen un cambio de la modelo burocrático-taylorista **(17)** de gestión para una mayor eficiencia económica por un nuevo modelo de gestión portburocrática donde se asiente la empresarilización de las políticas educativas (también de todas las políticas públicas) exigidas por el mercado y fuertemente consolidadas en la cultura de la gestión de la calidad total. En esta cultura son centrales la autonomía, la libertad de elección de centros, la descentralización, la deszonificación, la competencia entre los centros, la privatización, la evaluación del rendimiento de los centros, los planes de mejora, reformular el papel de la dirección como manager y líder, etc. Pero como la gestión empresarial ha "avanzado" hacia lo que hoy se cree más eficaz y eficiente se propone, desde hace unos años el trabajo en red y la gestión por competencias para hacer más eficaz y competitivo el sistema educativo al servicio del mercado. Es el nuevo enfoque de la gestión pública, donde se decide de una vez pasar del cuasi-mercado

en que se convirtió el espacio público a un verdadero mercado neoliberal al servicio del ciudadano convertido ya en cliente-consumidor. En esta "nueva cultura" se pone en el primer plano la economía de la gestión del conocimiento, el valor añadido al capital humano, la dirección por resultados, la flexibilidad, la empleabilidad, el saber hacer, desarrollo de competencias básicas, productivismo, hacer mejor con menos recursos (eficiencia)...

- **La Ley General de Educación (1970): una ley de la dictadura para la transición a la democracia.**

Objetivamente parece que cada ley de educación mejora determinados aspectos del sistema educativo anterior a la misma. La LGE significó el final de un sistema educativo que condenaba a la mayoría al semianalfabetismo. Era necesaria una ley que cerrara una etapa excesivamente larga y negra para la mayoría de los españoles.
Tras el paso a una sociedad democrática se vio que la ley existente no servía para esta nueva situación. Tuvo que llegar un pacto de Estado (los Pactos de la Moncloa) para afrontar diversos aspectos sociales que adecuaran la sociedad española a la nueva realidad que comenzaba a vivir el país. La educación fue uno de los campos del acuerdo.
La Educación General Básica había sido uno de los ámbitos en los que se percibían más claramente las carencias del sistema educativo ya que su carácter terminal hacía de la misma el espacio en el que se situaba el elevadísimo fracaso escolar y donde se realizaba la criba en un sistema educativo profundamente clasista. Ya en el 75 se hace una fuerte crítica a la LGE y a los "Nuevos programas renovados" que pretendían adecuar al momento la indefinición de la propia ley en cuanto a la Segunda Etapa de la EGB.
El balance de la primera década en la implantación de la ley Villar se perfila como desastroso ya que la pretensión de la misma era el cambio futuro a una sociedad democrática y los profundos cambios que se producirían en la estructura social y política sin prever lo que realmente sucedió con la transición (Fernández de Castro, 1.980). Las expectativas sociales y profesionales en torno al sistema educativo estaban bastante agotadas y todos reconocían la necesidad de una

nueva e imposible reforma en esos momentos. Comienzan las reformas parciales con la reordenación de la EGB (Real Decreto 69/1981). Se promulgan los "programas renovados" para el ciclo inicial y medio. En el 84-85 se inicia un proceso experimental de reforma del ciclo superior y de las Enseñanzas Medias intentando dar respuesta a los gravísimos problemas de fracaso escolar y de adecuación de los currícula a las necesidades e intereses del alumnado. Ese "experimento" en el ciclo superior, junto a otros aspectos, pusieron más en evidencia la necesidad de una transformación profunda de todo el sistema educativo.

Durante todo este período juegan un papel central, en la crítica a la política educativa del tardo-franquismo y de la transición política hasta 1982, los Movimientos de Renovación Pedagógica y el movimiento sindical. La alternativa democrática y el modelo de Escuela Pública que defienden han pasado a formar parte del patrimonio de la izquierda y de una parte importante de la comunidad educativa.

Vamos a analizar brevemente cómo con la asunción de las políticas neoliberales por los gobiernos socialdemócratas en un principio y posteriormente por la derecha en España, se van cercenando los tres aspectos centrales que constituyen el eje de la construcción de la Escuela Pública. Por una parte se cuestiona el bien público que se ofrece a todos que es el fin fundamental de la educación: "el desarrollo pleno de las capacidades de los alumnos". Por otra el servicio que se ofrece para todos queda limitado y sólo se ofrece para algunos. Además la institución que lo ofrece es democrática, y deja de ser pública al cortar su avance hacia esa democracia que la hace pública.

- **La LOGSE**

La situación de deterioro, descoordinación entre las etapas, la insatisfacción del profesorado, la incapacidad de dar respuestas a las demandas de la sociedad, unido a la exigencia de la incorporación de España a las estructuras europeas, hacen que se comience a abandonar las reformas experimentales y parciales en distintos ámbitos del sistema educativo y que se plantee su revisión en profundidad. Comienza entonces la preparación de una ley que

culminará en el años 90 con la aprobación de la LOGSE. Se inician los debates en torno al Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y se abren expectativas muy diversas entre los miembros de la comunidad educativa y de distintos sectores sociales. La estructura queda modificada con una clara opción por la comprensividad promoviendo la educación obligatoria hasta los 16 años basada en un tronco común para todos y una diversificación progresiva a partir del primer año de la Educación Secundaria que se adelanta a los 12 años y extiende su obligatoriedad hasta los 16.
En España el poder socialdemócrata al llegar al poder del Estado en 1982 abandona sus propuestas de cambio y se propone modernizar el país, para ello camina hacia el centro y da un paso adelante y dos hacia atrás en el avance del modelo de la escuela pública para una sociedad más justa e igualitaria: la **LODE** (1985) abre vías de participación con una propuesta organizativa y de gestión de los centros excesivamente corporativista y consolida los conciertos con la enseñanza privada, aprueba la LOGSE (1990) apostando por la comprensividad pero no pone los medios para su desarrollo y consolidación al no modificar el currículum selectivo y académico y al no poner los medios para que se haga una justa atención a la diversidad. Al final abre las vías para medidas jerarquizadoras con la conservadora ley de la **LOPEG** (1995) en la que se pretende controlar la organización dada con la potenciación de la profesionalización de la dirección y estableciendo la evaluación del sistema educativo como elemento clave de la calidad educativa.

- **La LOCE**

Con el Partido Popular en el gobierno el poder neoliberal, cuya misión es desmantelar y reducir al mínimo el Estado desde la ocupación del Estado, acentúa su ofensiva contra la escuela pública en dos fases claramente diferenciadas:

* De 1996 a 2000: Ataque a la reforma LOGSE boicoteando su implantación e iniciando la conquista del término "calidad" con su concepción del modelo empresarial de "calidad total". Reformas

parciales y progresivas que van en una triple dirección: mercantilización de la educación, desprestigio de lo público y apoyo a la escuela privada.

* Desde el 2000, con la consecución de la mayoría absoluta: Propuesta de la nueva Ley de Calidad que deroga las tres leyes orgánicas de educación promulgadas por los socialistas, acusadas de ser el origen de todos los males que afectan al sistema educativo español. Destruye el modelo comprensivo y lo cambia por el modelo selectivo. Lo hace mediante la segregación por el currículo (itinerarios) y por centros (seleccionando a sus alumnos y por su especialización curricular). Significa un ataque frontal a la escuela de titularidad pública y al modelo de Escuela Pública en sus aspectos más significativos: al bien público de la educación que es el desarrollo pleno de la personalidad del alumno y de todas sus capacidades, al derecho de todos a la educación, a la escuela pública como institución democrática de todos, a una escuela pública científica-crítica, a la escuela pública laica y aconfesional, a la Escuela pública en su dimensión convivencial, solidaria e intercultural.

Es, en realidad, la contrarreforma que el Partido Popular pretende poner en marcha cuando llega al poder en 1996. La promulgación en el 2002 de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) culmina el periodo de seis años de desprestigio y desmantelamiento calculado y planificado de la propuesta de la educación comprensiva de la LOGSE, aunque se haga creer que ha fracaso por sí misma.
Podemos afirmar que en consonancia con las políticas neoliberales lo que se pretende realizar (en muchas comunidades autónomas se han puesto en práctica, de hecho, muchos de los postulados de la LOCE aun estando derogada) con las propuestas de la nueva Ley de Calidad es:

- Sacar el espacio escolar del ámbito público y estatal para configurarlos como verdaderos mercados escolares regulados por una lógica meritocrática, negando a la educación su condición de derecho social.

- La educación se reduce a mercancía y se reconceptualiza la noción de ciudadano por la de propietario-consumidor-cliente que elige, opta y compite por comprar un conjunto de mercancías entre las que se encuentra la educación.
- Se trata de "gastar mejor" sin aumentar los presupuestos. Hacer eficiente al sistema educativo.
- La educación no es un derecho sino una oportunidad que se les presenta a los individuos emprendedores y consumidores responsables en la esfera del mercado escolar.

• **La LOE**

Podemos decir que la LOE debería haber superado el "síndrome de la LOCE" y la "nostalgia de la LOGSE" para haber podido avanzar en una reforma más profunda e innovadora. Desde esta perspectiva la LOGSE no se atrevió a tocar los currículos academicistas, enciclopédicos y disciplinares, tampoco tocó la organización de los centros. La LOPEG tocó la organización escolar para acercarla a las nuevas propuestas de organización empresarial. La LOCE promueve la cultura del esfuerzo por el esfuerzo sólo para los alumnos manteniéndolos en la minoría de edad y en la posición de súbditos... La LOE mantiene toda una terminología que refleja cierto "síndrome LOCE": esfuerzo, selección, repetición, curso frente a ciclo, resultados... Y una cierta ambigüedad que traiciona el inconsciente de quien ha elaborado el texto para no levantar suspicacias entre los que apoyaron la LOCE: no se afrontan con coherencia cuestiones como la cuestión de la enseñanza privada concertada, ni la presencia de la religión en el currículo escolar, ni la cuestión de las pruebas de final de curso... Incorpora los elementos clave para la gestión por competencias. Hay miedo a cuestionar en profundidad el modelo educativo. Su desarrollo está significando una interpretación diferente por parte de las comunidades autónomas que son quienes la están poniendo en marchas, pero todas dentro del mismo marco neoliberal, que escaso margen a otras propuestas de modelos de organización escolar alternativos.

Mi opinión sobre las reformas es que siempre han sido utilizadas por el poder en beneficio de su opción política para el ajuste del sistema

educativo al sistema dominante y a su modernización, sea desde una opción liberal-conservadora o una visión socialdemócrata-progresista, y no en cuanto a la necesidad de una transformación profunda en la construcción de un nuevo modelo de educación y de Escuela Pública. Creo que en cada una de ellas se perciben posibilidades de avance en la dirección de asentar (en el orden) elementos innovadores (en la libertad) conquistados en la práctica docente para poder consolidar esas prácticas innovadoras. También se nos muestran oportunidades perdidas para seguir avanzando en la perspectiva transformadora de la escuela.

La dialógica **(18)** de las reformas nos muestra la lucha por la ampliación de la libertad en el seno del sistema educativo (la alternativa democrática por la escuela pública... los sindicatos, los mrp...) y las propuestas de reforma realizadas desde las políticas educativas dominantes queriendo recoger los avances en la lucha por la libertad e incorporarlos al orden del poder. La escuela (maestros, padres y alumnos y sus Organizaciones) se concibe como espacio y tiempo de la relación dialógica de la contradicción entre el orden (control de la libertad conseguida) y el caos (la ampliación de libertad). Las reformas como elemento de control y consolidación del orden y los movimientos sociales en la escuela como forjadores de espacios de ampliación de la autonomía y libertad en el seno del sistema educativo. Esta dialógica se da en todos los campos del sistema educativo, del currículo y la organización escolar. El problema se mantiene con dureza cuando el profesorado y los padres se convierten en los mantenedores de un orden más conservador y menos libre que el que proponen ciertas reformas que pretenden ser progresistas.

3. *INCIDENCIA DEL CLIMA Y LA CULTURA EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ACTUALES*

Mario Martín Bris
Yolanda Muñoz Martínez
Universidad de Alcalá

3.1. *Introducción*

La cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos (Ainscow, 2001) y de ahí la importancia que para nosotros tiene el conocer la misma, la importancia de su influencia en las concepciones de los alumnos y la influencia en el rendimiento de los alumnos.

David Hargreaves (1994) ha argumentado que las culturas escolares están dotadas de una función capaz de definir la realidad de forma tal que permita a los integrantes de una institución dar sentido a ellos mismos, a sus acciones y a su entorno. Las culturas escolares tradicionales, sustentadas por rígidas estructuras de organización, el aislamiento de los maestros y los altos niveles de especialización entre docentes asignados a tareas predefinidas, suelen encontrarse en problemas cuando se enfrentan a circunstancias inesperadas. Por otra parte, la presencia de niños que no se ajustan al "menú" elaborado por la escuela, motiva a seguir buscando una cultura más colegiada que brinde apoyo a los maestros que deseen experimentar con nuevas respuestas pedagógicas (Ainscow, 2001); aquí se sustenta la necesidad de cambio educativo, precisamente en la poca adecuación de la Escuela a la necesidad de la sociedad actual.

A pesar de los numerosos intentos que durante años se han llevado a cabo por parte de los gobiernos, las autoridades educativas o por iniciativas individuales, lo cierto es que no se ha conseguido un cambio escolar exitoso que se extienda más allá de unos pocos sitios aislados y concretos.

El cambio escolar es un proceso de aprendizaje, un proceso que implica a todos los que configuran la misma, no sólo al profesorado, sino a toda la comunidad educativa.

3.2. *El cambio cultural en las instituciones como punto de partida*

Siguiendo Stoll y Fink (1999: 141) podemos afirmar que la cultura de la escuela representa un importante papel en el proceso de cambio que experimentan los centros educativos.

Si partimos de las características que, según el autor (1999: 158), tienen las escuelas que tienden a una mejora educativa, y veremos a

continuación, podemos afirmar que la cultura de la institución escolar influye en las prácticas que ésta lleva a cabo.

- Comparten objetivos comunes.
- Sienten una responsabilidad del éxito.
- Creen en un proceso de mejora continua.
- Creen en el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Corren riesgos.
- Se apoyan mutuamente.
- Se respetan.
- Se sinceran y comparten opiniones y discrepancias.
- Tienen un clima de celebración y alegría.

El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores se reproducen a sí mismos como enseñantes mecánicos y repetitivos, así conforman el mundo objetivo de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones. Los profesores trabajan en una sociedad en crisis y en constante cambio, sin embargo, hay muchos que no participan de los cambios y muestran conductas de aceptación pasiva propiciadas por la misma institución que los cobija, la escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno (Bruner, 1999: 9; Pérez Gómez, 2000: 11).

Como claramente expresa Santos Guerra *(1997: 21) la rigidez es la atrofia, la muerte de las instituciones en tiempos de cambios acelerados. La lentitud de respuesta ante las exigencias de cambio condena a las instituciones a una falta de eficacia inusitada*.

En cuanto a la actitud de los docentes ante el cambio, se puede decir que los cambios en educación se viven por los profesores con ansiedad, como un riesgo y una alteración de la rutina monótona y poco motivadora pero segura. El concepto de ansiedad debe considerarse clave en materia de educación.

La ansiedad es un elemento importante en la vida personal del

maestro y penetra de varios modos en la vida de los alumnos, de este modo el niño que no puede aprender es, a menudo, un niño ansioso. Para que un profesor sea capaz de conocer a sus alumnos y sus ansiedades es necesario que primero conozca y afronte las suyas propias. Entre los profesores aumenta el estrés y las enfermedades profesionales a medida que aumentan las demandas sociales sobre el sistema educativo o en la medida en que se exigen mayores responsabilidades y necesidad de formación ante reformas del sistema educativo, cuando ello no conlleva un aumento del reconocimiento social, económico o profesional. Normalmente la interacción en el aula se desarrolla con el protagonismo absoluto del profesor siendo la posición del alumno, en su mayoría, pasiva. Es importante para evitar esta ansiedad y estrés que la necesidad de cambio y aprendizaje surja de la propia escuela. El deseo y la responsabilidad de aprender serán eficaces si nacen de la propia escuela. Serán menos eficaces cuando las tareas del aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera. Es probable que si esto sucede se produzcan reacciones de rechazo y de defensa (Santos Guerra, 2000).

En el marco actual legislativo sobre Educación "LOE" uno de los principios del sistema educativo sería el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa, considerando ésta última como uno de los factores de calidad del sistema educativo. A través de la innovación, el profesorado asume, con el cambio, el compromiso de analizar su propia práctica como medio de mejora y crecimiento profesional y se compromete a promover la participación activa y cooperativa del alumnado. En consonancia con la LOE, en Castilla-La Mancha se considera la innovación como parte sustancial del proyecto educativo de los centros docentes ya que los centros son organizaciones que aprenden y mejoran cuando están comprometidos en procesos de cambio.

3.3. *Una propuesta concreta: cambiar el clima para cambiar la escuela*

El proyecto de colaboración entre un Centro Educativo de Educación Infantil y Primaria y el Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá, que aquí se presenta, tenía la finalidad de desarrollar

estrategias de mejora de la calidad educativa, basadas en la autoevaluación, reflexión y compromiso de toda la Comunidad Educativa, en relación con el clima de trabajo, participación y convivencia, a nivel institucional y de aula, dirigido a crear las bases de una escuela inclusiva.
El Proyecto consta de dos fases diferenciadas, una primera, basada en un análisis colectivo de la práctica docente como iniciación a la reflexión, a través de grupos de discusión con los docentes, cuestionario a las familias, etc. Y una segunda fase en la que se ponen en marcha una serie de estrategias derivadas de la primera fase.
Los Objetivos Generales que se plantearon en el proyecto son los siguientes:

- Conocer como se producen la convivencia, comunicación y relaciones entre los distintos sectores de la Comunidad Educativa.
- Crear un foro de intercambio de opiniones, sentimientos y creencias sobre la educación, y más concretamente sobre lo que significa atención a la diversidad y los factores que favorecen la inclusión en educación.
- Establecer conjuntamente un proyecto de actuación y mejora.
- Puesta en marcha de acciones concretas.

La propuesta de investigación e innovación nace de la necesidad de la Escuela, en general, y esta Escuela, en particular, de ser capaz de satisfacer las exigencias y desafíos que plantea la sociedad actual desde el punto de vista de la interculturalidad, resultando evidente que los modelos de respuesta cultural tradicional ya no son apropiados. Siendo necesario, desde esta perspectiva, un nuevo modelo educativo que suponga el respeto y a la apertura a los otros como legítimos otros, el respeto a la diferencia y el respeto a los Derechos Humanos.
Este tipo de escuela que buscamos, tiene que superar la escuela basada fundamentalmente en prácticas mecánicas y repetitivas. Los profesores trabajan en una sociedad en crisis y en constante cambio, sin embargo, hay muchos que no participan de los cambios y muestran conductas de aceptación pasiva propiciadas por la misma institución

que los cobija, la escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno (Bruner, 1999: 9; Pérez Gómez, 1998: 11). Es esa resistencia al cambio, esa rigidez, lo que pretendíamos romper a través de este proyecto.

La propuesta para la consecución de los objetivos propuestos, tiene que ver con las relaciones del profesorado en el Centro educativo, ya que de dichas relaciones nace una cultura y un clima particular, que influye directamente sobre lo que la Escuela hace y cómo lo hace. La intención es establecer las bases de una escuela que auto-aprende, una escuela creada a partir de profesionales reflexivos, en definitiva maestros reflexivos.

La figura del practicante reflexivo es antigua en las reflexiones sobre la educación. Los grandes pedagogos, cada uno a su manera, han considerado al profesor como un inventor, un investigador, un maestro con mayúsculas, que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia.

Estamos de acuerdo con Perkins (1995: 218) en que "una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros". La figura del practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo. Para dirigirse a una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Como bien dice López Melero (2004: 268) *sólo cuando la necesidad de perfeccionamiento y colaboración inunde el pensamiento del profesorado, entonces y no antes, es cuando las instituciones responsables, tendrán que crear estrategias para el perfeccionamiento del profesorado implicado en*

esta nueva cultura.

Schön (1998) conceptualiza más explícitamente la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. Debemos plantearnos el análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva, a través de grupos de análisis con integrantes de la comunidad educativa. Cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, éste exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad. Como explica Ainscow (2001: 55) *el cambio, sobre todo cuando supone nuevas formas de pensar y de comportarse, es un proceso difícil y lento.*

Teniendo en cuenta lo anterior, nos planteamos la estrategia, para la mejora del clima de trabajo y su incidencia en la calidad de la educación, de creación de grupos de discusión con el profesorado, pero en ningún caso se considera el análisis de la práctica como un fin en sí mismo. Se trata de un rodeo para dominar mejor la vida personal o profesional, para ser más idóneo, sentirse más cómodo, lúcido o abierto; un rodeo que se fundamenta en la esperanza de que la transformación deseada o la recuperación del equilibrio serán facilitadas o aceleradas por la explicitación de la práctica y la elucidación de quienes la llevan a cabo.

Los grupos de discusión, en este caso, se entienden no como un grupo de trabajo y que, por tanto, su objetivo no es producir, sino intercambiar opiniones entre los participantes, de manera que se obtenga una información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado. Los participantes expresan sus opiniones sobre un tema de interés común, en este caso sobre el modelo educativo que se está en vías de instaurar, el modelo inclusivo. Las personas aportan informaciones sin modificar las de las demás; no se trata de un intento de imponerse sino de aportar unas ideas.

En la fase I del proyecto se han creado dos grupos de discusión con el fin de poder *triangular los datos*; el criterio que se ha seguido para la

elección de los integrantes de los grupos es el de "etapa educativa" en la que imparten clase, y de ahí que encontremos un grupo de profesores de Educación Infantil y otro de Educación Primaria. El tamaño de los grupos ha sido de cinco-siete participantes, cada grupo, y se han tratado cada uno de los temas con ambos grupos.

Los grupos de discusión en este caso presentan algunas circunstancias especiales. En este entorno los participantes se conocen entre sí, incluso pueden tener una relación o un contacto diario, el grupo es un grupo preexistente y puede llegar a una total familiaridad, sin embargo el trabajar en la misma empresa, aunque puede limitar las posibilidades del grupo de discusión, tiene sus ventajas ya que el hecho de conocerse hace que exista una mayor cohesión de grupo y permite entrar más directamente en la discusión.

Para que los grupos de discusión internos sean realmente productivos, y a fin de favorecer la participación, se ha cuidado de manera especial el ambiente en las reuniones, de manera que no fuera intimidatorio; con la intención de desarrollar la reunión en un entorno neutral, dejar muy claro el objeto de la misma y recordar a los participantes que la intención es recoger información sobre distintos puntos de vista, y no señalar a nadie.

3.4. *Puesta en marcha de los grupos de discusión*

Con los doce participantes, todos profesores del Centro Educativo al que nos referimos, se constituyeron, como ya se ha mencionado, dos grupos de discusión.

Los grupos de discusión se han llevado a cabo con unas guías en base al Índice de Inclusión **(19)** (Booth y Ainscow, 2002), este instrumento responde, precisamente, a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares.

Siguiendo el trabajo de Ibáñez (1986), y en nuestro caso, en relación con el grupo de discusión, el proyecto implica que los sujetos se reunieran en un marco concreto, artificial, que va a representar a los profesores en general, y en una forma concreta, como es la discusión o conversación. El grupo se establece por diversas características, en

este caso, el criterio es la etapa educativa en la que el profesor da sus clases, infantil o primaria.
Durante el Curso Escolar dos mil siete y dos mil ocho, se llevaron a cabo dieciséis sesiones de dos horas cada una, por lo tanto ocho sesiones con cada grupo. Los temas que se han tratado en las sesiones han sido los siguientes:

NOVIEMBRE	**ENERO**	**MARZO**	**ABRIL**
-Todo el mundo merece sentirse acogido. -Los estudiantes ayudan unos a otros. -Los profesores colaboran entre ellos.	-Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado -El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión. -El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante -El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"	-El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad. -El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos -Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse. -El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	-El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico. -Las políticas de orientación educativa y psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico. -Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina -Se ha reducido el absentismo escolar.
DICIEMBRE	**FEBRERO**	**MARZO- ABRIL**	**MAYO**
-El profesorado y el alumnado se tratan con respeto. -Existe colaboración entre el profesorado y las familias. -El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos. -Todas las instituciones de la comunidad	-El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro -El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias -Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas -Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.	-Se coordinan todas las formas de apoyo. -Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado. -Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión. -El "código de prácticas" se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de	-Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos. -Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes. -Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

están involucradas en el centro		todos los alumnos.	

El análisis de la práctica sólo puede tener efectos reales de transformación si el practicante se implica fuertemente en él. Cada uno tiene que representar un papel activo en el análisis de su propia práctica; por lo tanto el análisis de la práctica se concibe como un autoanálisis colectivo.

Cada miembro de un grupo de análisis de la práctica interioriza, en el transcurso de las reuniones, posturas y métodos de análisis que se pueden llevar fuera del procedimiento colectivo y de todo dispositivo para enmarcar, en su clase, su centro o su vida. Un grupo de análisis de la práctica tiene el objetivo de contribuir a desarrollar en cada uno una capacidad de análisis y, posiblemente, un proyecto y estrategias de cambio personal.

El análisis de situaciones complejas y de las conductas que favorecen, a menudo provoca que salgan a flote ciertas necesidades de formación; empuja a los practicantes implicados a construir su propio balance de competencias, lo que puede llevarlos, si se da el caso, a la decisión de formarse mejor. Para aquellos que escogen esta propuesta libremente y con conocimiento de causa, la razón más defendible es sin duda la voluntad de afrontar una forma de duda, de malestar o de búsqueda que lleva a preguntarse sobre la práctica y sobre lo que la sostiene.

3.5. *Conclusiones del proyecto*

Como resultado de la propuesta que hemos presentado, podemos establecer una serie de conclusiones que animan a la puesta en marcha de estrategias de mejora, partiendo de las ideas que presentamos.

Creemos que el estudio ha permitido conocer y reflexionar sobre la cultura de los docentes, y su influencia en los procesos de inclusión/exclusión educativa. A través de las conclusiones podemos llegar a entender cómo funcionan los Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria a través de la información descriptiva proporcionada, junto con la interpretación de los hechos descritos. Los resultados han servido para poner de manifiesto cuáles son y dónde se

concentran algunas de las barreras más importantes que limitan la puesta en marcha de un modelo educativo basado en el respeto a las diferencias y en el derecho de todos a aprender en su aula, como es el modelo Inclusivo.

Entendemos que la legislación educativa es un buen punto de partida para establecer las bases de lo que debe ser la educación y cómo esta debe responder a las necesidades de la sociedad. Los cambios en educación no siguen el mismo ritmo que la legislación que los amparan, de ahí que sea necesaria una intervención "educativa" hacia el profesorado y las Comunidad Educativa a la vez que se instauran los cambios legislativos, esto es formar al profesorado y las familias sobre las cuestiones relativas a la legislación y los modelos educativos que se proponen. Es fundamental que todo el mundo comprenda el significado de escuela inclusiva, las reformas educativas no deben entenderse como meros cambios de "estructuras superficiales" sino como profundos cambios en el enfoque de lo que se hace en los Centros Educativos y las aulas, de ahí la enorme importancia de la formación.

Además de la formación, debemos abogar por la importancia de seguir buscando el encuentro fundamental entre teoría y práctica. La formación permanente del profesorado debe romper la escisión existente entre teoría y práctica acercando la teoría a las aulas y fomentando la investigación del profesorado, la puesta en práctica sobre lo que se está aprendiendo desde la teoría y un proceso paralelo de reflexión en y sobre la práctica.

En la relación educativa no cabe otra actitud que la confianza, ya que de lo contrario no se lograría una auténtica comunicación personal. De este modo es posible pensar y construir la sociedad, así como las distintas organizaciones, como una asociación de personas comprometidas entre sí en una tarea común. Para conseguir este clima de confianza es necesario un esfuerzo por parte de todos y un proceso largo en el que todos tengan el mismo objetivo, y que será el trabajo conjunto de la Comunidad Educativa en un proyecto común. De ahí que sea fundamental el apoyo entre profesores para iniciar un proceso de cambio en las escuelas. Existen muchos motivos por los

que se produce una inercia en contra del cambio, de ahí que se deba producir un movimiento, tan o más fuerte que el anterior, para "mover" la institución hacia un proceso de mejora que, en último término, nos lleve al fin que debe guiar nuestra labor docente que es conseguir que todos los alumnos/as aprendan y se desarrollen como personas.

De lo anteriormente expuesto, se deriva que como ya explicaba Freire (1990: 211) *la conciencia no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo (...) Supone conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica*. De ahí que propongamos una nueva forma de relación-formación en los Centros Educativos, para la mejora del clima de trabajo, y de ahí la mejora de la calidad educativa.

Así mismo hay que fomentar dinámicas de cambio desde los propios Centros Educativos, dotando a los mismos de los mecanismos necesarios para comenzar su propia transformación organizativa. De manera que se debe iniciar un proceso colectivo de autoconocimiento, que sirva de diagnóstico de las propias necesidades del Centro educativo, y así poder elaborar una propuesta seria de auto-transformación.

4. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

AA.VV (1996). Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas. Ed. Paidós. Barcelona.

Apple, M.W. y Beanne, S.J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.

Arroyo, F. y Dueñas, M. A. (2010). "Las reformas educativas en España: la historia de una frustración", en Romero, G. y Caballero A.: La crisis de la escuela educadora. Barcelona: Alertes.

Bastida, F. y Lara, F. (1981). *La autogestión n la escuela*. Madrid. Popular.

Bello, W. (2009). "La crisis capitalista y la respuesta política de la izquierda" en Sinpermiso, nº 5, p. 11-24

Brunet, I. y Altaba, E. (2010). Reformas educativas y sociedad de

mercado. Ed. Alertes. Barcelona
Capella, J.R. (2007). Entrada en la barbarie. Ed. Trotta
Capra, F. (2003). Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo. Ed. Anagrama (Cap. 4 "Vida y liderazgo en las organizaciones")
Cuesta, R. (2005). Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Ed. Octaedro-EUB. Barcelona
Diez, E. J. (2008). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Ed. Ciencia
Fernández de Castro, I. (1973). *Reforma educativa y desarrollo capitalista*. Cuadernos para el diálogo. 1973. Madrid
Fernández, Concha (2010). "La colonización del espacio educativo" en El combate del pensamiento de Espai en Blanc, p. 17-29. Barcelona
García Olivo, P. (2005). El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y la diferencia. Virus editorial.
Gerstner, L.V. y otros (1996). Reinventar la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas. Barcelona: Paidós.
Hirt, Nico (2005). Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza. Ed. Minor Nerwork
Lara, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid. Popular.
Lorente, M.A. y Capella, J. R. (2009). El crack del año ocho. La crisis. El futuro. Ed. Trotta.
Merieu, Ph. (2003). *Frankenstein, educador*. Barcelona. Laertes.
Molares, Mª Teresa (2008). Universidad, democracia y mercado en la sociedad neo-neo-neoliberal, en Rescoldos nº 19, p. 45-56
Morin, E. (2003). El método V. La humanidad de la humanidad. Ed. Cátedra. Madrid
Morin, E. (2010). Mi camino. La vida y la obra del padre del pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
Puelles, M. de (2001). Educación e ideología en la España contemporánea. Ed. Tecnos
Pumares, L. (2005). *Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social*

determinado. Trabenco, 25 años de innovación educativa. Tesis doctoral (2001). UCM. Servicio de Publicaciones.
Pumares, L. (2008). El colegio Público Trabenco. Tres décadas de innovación educativa. En Feito, R. y López, J.I. (Coord.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
Pumares, L. (2010). *El oficio de maestro*. Madrid: La catarata.
Ramonet, I. (2010). La catástrofe perfecta. Crisis del siglo y refundación del porvenir. Ed. Público.
Romero, G. (2010). "La identidad de la escuela educadora", en Romero, G. y Caballero A.: La crisis de la escuela educadora. Ed. Alertes. Barcelona
Sennett, R. (2006). La cultura del nuevo capitalismo. Ed. Anagrama. Barcelona.
Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
Ainscow, M.; Dowes, A.; Farrel, P. y Frankhan, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59.
Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades.* Madrid: La Muralla.
Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión. Educación sin exclusiones.* Madrid: Morata.
Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.
Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Imbernon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
Martín Bris, M.; González Galán, A.; Torrego Seijo, J.C.; Armengol Asparó, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Ensayos y documentos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
Martín, M. y Muñoz, Y. (2009). La participación de los profesores y las familias en el proceso de cambio educativo: una experiencia en educación primaria. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 10, 27- 40.
Martín, M. y Muñoz, Y. (2009). Un proyecto de mejora de la escuela: hacia la educación inclusiva. En: Formacion del ciudadano en un mundo global. Una mirada desde los contextos español y brasileño Pag. 245-254.
Martín, M. y Muñoz, Y. (2010). La Participación del Profesorado en un Proceso de Mejora en el Marco de "Una Escuela para Todos". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (3), pp. 120-138.
Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.
Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós.
Stoll, l. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
Zabalza, M.A. (1996). El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervención sobre el mismo, en Domínguez y otros. *Manual de organización e instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

---

(1) Yúdice, G. (2002). Las industrias culturales: más allá de la lógica puramente

económica, el aporte social. *Revista de Cultura* 22 (3), 33-45.

Ver Texto

---

(2) Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid: Morata.

Ver Texto

---

(3) Gusfeld, J. (1994). La reflexividad de los movimientos sociales: revisión de las teorías sobre la sociedad y el comportamiento colectivo. En Laraña, E. y Gusfeld, J. *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad.* Madrid: CIS.

Ver Texto

---

(4) Inmediatamente aclararé por qué utilizo este término, "Comunidad" desprovisto de todo apellido y argumentaré por qué abogo por su generalización.

Ver Texto

---

(5) Especialmente en los últimos años, en los que las familias españolas -incluyo aquí a las de personas inmigrantes que viven en nuestro país- tienen pocos hijos, se trata de relaciones en las que un niño o niña vive en un entorno de adultos, padres y demás familiares, tutores legales, etc., en las que, con frecuencia son hijos únicos o con uno o dos hermanos/as entre los que media una diferencia de edad que determina diferente trato.

Ver Texto

---

(6) La literatura pedagógica recoge la experiencia de muchos de estos centros que, o bien pueden ser considerados plenamente como escuelas estéticas o se aproximan mucho, porque presentan la mayor parte de sus características: Trabenco. Leganés (Madrid). Palomeras Bajas. Madrid. Son dos ejemplos muy significativos cuya experiencia ha sido publicada profusamente por los medios más diversos.

Ver Texto

---

(7) En el momento presente la Administración ha conseguido "uniformizar" los centros, los ha tecnificado y los ha jerarquizado, "ha comprado" equipos directivos que se sientan exclusivamente Administración y ha diseñado un sistema educativo (también en lo organizativo, no sólo en lo curricular) que garantice el control completo y absoluto del sistema.

Ver Texto

---

(8) Podemos hacer referencia a múltiples analistas de la crisis actual como Santiago Niño (2009), Ramón Capella (2009), Ramonet (2010), Agustín Morán (2010).

Ver Texto

---

(9) Santiago López Petit (2007) "Politizaciones apolíticas" en Espai en Blanc, materiales para la subversión de la vida. La sociedad terapéutica.

Ver Texto

---

(10) E. Morin, (2010) Mi camino. 201

Ver Texto

---

(11) Los documentos del llamado Consenso de Washington nos muestran los que afirmamos aquí.

Ver Texto

---

(12) Tesis que hace suyas de una manera lenta pero inexorable. Su confirmación se hace patente en la asunción de las propuestas realizadas en la cumbre de la UE de Lisboa 2000.

Ver Texto

---

(13) Este grupo de reflexión ha estado presidido por Felipe González: "Proyecto Europa 2030. Retos y oportunidades Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030. Mayo 2010.

Ver Texto

---

(14) La letra en negrita es del propio documento. Es muy interesante ver lo que dice sobre la educación el informe de los "sabios" europeos anteriormente citado : "Proyecto Europa 2030..." p. 5

Ver Texto

---

(15) Las reformas anteriores están muy bien analizadas por autores como Ignacio Fdez de Castro (1973), Manuel de Puelles (1980)...

Ver Texto

---

(16) Es el periodo en que se inicia lo que R. Cuesta (2005) denomina "modo de educación tecnocrático de masas" que comprende dos tiempos: "periodo constituyente: 1970-1990 del Estado del Bienestar y la escuela integrada" y "generalización de la escuela de masas y sociedad educadora: años noventa-hoy".

Ver Texto

---

(17) Brunet y Altaba (2010) analizan con gran claridad estos modelos.

Ver Texto

---

(18) Se hace necesario, y ya hay mucha gente que lo está haciendo, conceptualizar de manera diferente lo que pasa desde una visión dialógica. *La dialógica es la "unidad compleja entre dos lógicas, entidades o instancias complementarias, concurrentes y antagonistas que se alimentan la una a la otra, se complementan, pero también se oponen y combaten. A distinguir de la dialéctica hegeliana. En Hegel las contradicciones encuentran solución, se superan y suprimen en una unidad superior. En la dialógica, los antagonismos permanecen y son constitutivos de entidades o fenómenos complejos".* (Morin, 2003, 333). Así las polaridades dialogan entre sí introduciendo la complejidad que la vida tiene. No se destruyen sino que

buscan la unidad en la complejidad...

Ver Texto

---

(19) Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Ver Texto

La Universidad como objeto de estudio

Coordinadora: Marita Sánchez Moreno

PRESENTACIÓN

Las Universidades son señaladas a menudo como protagonistas de la sociedad del conocimiento. Actualmente realizan un esfuerzo de adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior y dirigen sus esfuerzos hacia la consecución de objetivos que contribuyan al logro de la excelencia docente e investigadora.

En todo caso, la relevancia de su papel como productoras y difusoras de dicho conocimiento es indudable. Pese a ello, sólo recientemente la investigación educativa -en particular en nuestro país- se ha ocupado de manera significa de analizar su actividad pedagógica y el contexto institucional en el que ésta se desarrolla.

Este simposio pretende ser precisamente un espacio para exponer y discutir algunos avances, resultados y conclusiones de diversas investigaciones llevadas a cabo en este contexto y que tienen como objeto analizar distintos aspectos y cuestiones relacionadas con las instituciones universitarias.

La primera de las contribuciones presenta los avances de una investigación -aún en curso- que aborda el estudio de los grupos y a las instituciones encargadas de la producción de la ciencia y la tecnología. El conocimiento generado deberá servirnos para informar las respectivas políticas nacionales de innovación educativa universitaria, formación de profesores e investigadores, reforma de la gestión universitaria y desarrollo científico.

El propósito de la segunda de las contribuciones de este simposio es dar cuenta de la investigación cuyo objetivo ha sido estudiar los procesos de cambio de la cultura organizativa con la finalidad de comprender las variables que explican la implementación y desarrollo de las innovaciones en la universidad.

La tercera de las contribuciones responde a un estudio sobre cómo diseñan los docentes universitarios los procesos de aprendizaje. Esta investigación nos aproxima al lenguaje de los docentes y a través de

una "alacena" o repositorio de actividades se nos facilita diseños de aprendizaje altamente innovadores mediante ejemplos de dichas secuencias diseñadas por docentes de diferentes ramas de conocimiento y universidades.

Finalmente, en la cuarta contribución no aproximaremos al mundo de la gestión universitaria a través de la identificación de "buenas prácticas" en los procesos de dirección y gestión. Todo ello con la intención de detectar las principales claves para diseñar programas formativos específicamente centrados en la gestión universitaria.

El conjunto de investigaciones que presentamos se han realizado con fondos públicos y, además, todas comparten la utilización de una metodología de investigación cualitativa en la que los estudios de casos, las entrevistas en profundidad, la narración biográfica, etc. han constituido las herramientas de análisis por excelencia.

En definitiva, con este simposio trataremos de dar una mayor visibilidad a la investigación en la universidad de nuestro país, así como de aprender del conocimiento derivado de estos estudios. Para ello nos proponemos dar respuesta a la siguiente cuestión: cada una de las investigaciones presentadas ha sido una intervención sobre una organización y representa una acción institucional. Por lo tanto, la experiencia obtenida en las investigaciones presentadas ¿qué nos aporta a nuestro conocimiento de la Universidad como organización?

1. *LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN*

Mariana Altopiedi
Julián López Yáñez
Elena Hernández de la Torre
Universidad de Sevilla

1.1. *Introducción*

Esta contribución presenta algunas ideas, reflexiones e interpretaciones -tanto de corte metodológico como sustantivo- surgidas durante el transcurso de un proyecto de investigación aún en marcha titulado *El poder de los grupos sociales. Análisis institucional de grupos de investigación de excelencia* [(1)] ". Su diseño ha venido combinando los enfoques cuantitativos y exploratorios con los

cualitativos e interpretativos. Si bien el texto escrito de esta contribución expone fundamentalmente los resultados obtenidos mediante la fase cuantitativa, en la exposición oral durante el Simposio, estaremos en condiciones de ofrecer conclusiones obtenidas a partir de algunos de los estudios de casos.

Para empezar hay que decir que la propia definición de 'grupo de investigación' es controvertida y suele confundirse o solaparse con términos semánticamente próximos, tales como el de 'equipo de investigación'. Tratando de poner algo de orden en la familia semántica, Cohen y Bailey (1997) sugieren un continuo que va desde una alta compenetración entre sus miembros hasta una relación meramente administrativa:

- Grupos *de trabajo*, definidos por una labor conjunta y sostenida.
- Grupos *paralelos*, que reúnen a personas de unidades organizativas con funciones para las que no está preparada cada una de ellas, a fin de resolver un problema o mejorar un aspecto concreto.
- Grupos *de proyecto*, cuya relación está circunscrita a una tarea y limitada en el tiempo.
- Grupos *de gestión*, que coordinan y dirigen unidades independientes.

Por su parte, Rey-Rocha, Martín-Sempere y Sebastián (2008) han sistematizado las tres aproximaciones metodológicas frecuentes en el campo:

- La que prioriza los logros comunes, o "*output-based studies*".
- La centrada en el empleo de insumos comunes, o "*input-based studies*".
- La focalizada en el autoconcepto del grupo, que entiende que éste se constituye a través del tiempo mediante la conformación de un esquema cognitivo común. Esta concepción subraya dos aspectos centrales del funcionamiento de los grupos de investigación: la dimensión informal de las relaciones entre sus miembros, y el carácter estable pero en desarrollo de las mismas. Paralelamente a

la constitución del grupo, van cristalizándose modos de hacer que lo caracterizan y se apoyan en los significados compartidos que conforman la cultura del grupo. Así, su propia continuidad los hace capaces de transformarse para buscar nuevas formas de operar que les permitan adaptarse a los cambios en el contexto (Sundstrom, De Meuse y Futrell, 1990). En ese devenir pueden identificarse momentos 'progresivos', en tanto se mueven desde un inicial trabajo más o menos compartido hacia una progresiva consolidación que, pasado el tiempo, puede ser seguida por la desintegración, fragmentación o desmembramiento total o parcial.

Por otro lado, uno de los principales fines de los estudios sobre grupos de investigación -incluido el nuestro- es la identificación de factores susceptibles de explicar las diferencias en el rendimiento o la productividad de los mismos. Los más frecuentemente contemplados son:

1.*Factores de orden "contextual"* (área de conocimiento, ámbito geográfico y organizativo, fuentes de financiamiento, prestigio, etc.).

2.*Factores internos al grupo* (tamaño, composición, niveles de cualificación y de estabilidad de los miembros, cohesión, liderazgo, etc.).

3.*Factores de orden personal, de los miembros* (edad, sexo, personalidad, experiencia dentro del campo, etc.).

Tomando todo ello en consideración, el diseño de nuestra investigación combinó, como ya se ha dicho, una primera fase cuantitativa y exploratoria -que se concretó en la aplicación de un cuestionario diseñado *ad hoc* y dirigido a los responsables de los grupos- con otra que responde a un enfoque cualitativo y optó por el estudio de casos. Ambos abordajes pretendían ser complementarios y se inscriben en el marco axiológico y epistemológico de la tradición interpretativa del análisis institucional de los grupos y de las organizaciones.
El cuestionario empleado fue diseñado en un proceso de sucesivas reformulaciones a cargo del equipo de investigación, partiendo de cuestiones reseñadas en la literatura como centrales en la

caracterización de los grupos científicos. Posteriormente, se consultó a dos expertos externos, que cumplían la condición de ser directores de grupos de investigación.

El diseño definitivo constaba de cuatro apartados que formulaban preguntas cerradas, de distinto formato construidas a partir de las propuestas de la bibliografía específica. Asimismo, se incluían dos preguntas abiertas, relativas a la historia y la proyección del grupo. Cabe señalar que, si bien la mayor parte de los participantes contestó el total de las preguntas cerradas, en ningún caso se registraron respuestas a las de formato abierto.

La administración del cuestionario se llevó a cabo haciendo uso de un recurso ofertado por el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, que se encarga de colocar la encuesta en su portal para que los investigadores la cumplimenten electrónicamente. Este servicio se complementa con la generación de una base de datos en los que éstos se vuelcan automáticamente. La dirección del sitio Web en que podía accederse al cuestionario fue comunicada mediante correo electrónico a los directores de 101 grupos de investigación, seleccionados entre los registrados en la Consejería de Innovación y Ciencia.

Tras dos meses de espera y varios recordatorios, se recogieron 46 respuestas válidas. A partir de su análisis estadístico -estrictamente descriptivo y realizado mediante el paquete SPSS 11.0- se extrajo la información que sirve de base a las interpretaciones aquí expuestas, surgidas en diálogo con la proveniente de los estudios de casos y con la literatura.

1.2. *Características generales de los grupos de investigación competitivos andaluces*

Nos referiremos aquí a cinco aspectos habitualmente atendidas en los trabajos de este tipo: su *tamaño* y la distribución de las *funciones entre los miembros*, la *antigüedad* del grupo, el *área de conocimiento* y la *organización* de pertenencia.

En general y tomando como referencia la cantidad de miembros estables, los grupos de investigación exitosos andaluces tienen un tamaño relativamente pequeño: el 44,2% está constituido por seis

investigadores estables o menos. Sin embargo y en contraste con ello, la segunda categoría corresponde a grupos grandes (el 16,2%) que superan los quince miembros permanentes. Son escasos los que cuentan con entre diez y quince investigadores estables.

La cantidad de investigadores invitados o no estables es notoriamente inferior y las labores que realizan suelen limitarse a la investigación. Tampoco son numerosos los investigadores en formación pre o posdoctoral, que no suelen asumir labores de docencia ni de gestión. Esto deriva, probablemente, de que están elaborando su tesis o desarrollando los proyectos para cuya consecución se les asigna una beca o contrato de formación. Dada la reiteración de menciones a las dificultades para la estabilización de estos miembros en el grupo, creemos que la concentración de sus esfuerzos en las labores académicamente más rentables puede responder a un intento -tanto individual como colectivo- de contrarrestar estos obstáculos. El empleo de esta estrategia podría explicar la positiva incidencia que la literatura atribuye a la presencia de becarios y personal contratado en formación en la productividad de los grupos de investigación (Triadó y Aparicio, 2006 y 2007).

Por otra parte, la antigüedad de los grupos de investigación andaluces de excelencia es relativamente corta, al menos en lo que se refiere a su constitución y reconocimiento oficiales dentro del Plan Andaluz de Investigación. Desde este criterio cerca de un tercio de ellos no supera la década de vida.

Quizá a causa de esta relativa juventud, la mayoría de los grupos (33) son dirigidos por la misma persona que al fundarse; en 9 de ellos ha habido dos directores y sólo cuatro grupos han tenido tres directores. Estos cambios suelen guardar relación con la movilidad de sus directores de una institución a otra, como comprobamos en uno de los estudios de caso de la fase cualitativa de la investigación. En ese caso observamos a tres grupos con diferentes directores y adscripciones institucionales, fundados los tres por la misma académica (la directora actual de uno de ellos) y manteniendo una estrecha relación entre ellos.

Así pues, la continuidad de los grupos tiene mucho que ver con su

conformación en torno a la figura de un académico de prestigio (Etzkowitz, 1993). A partir de ahí, los mecanismos principales de reclutamiento de nuevos miembros -la solicitud de los propios interesados y la colaboración sostenida- parece contribuir al fortalecimiento de la figura de referencia del grupo.

Una vez conformados, los grupos de investigación compiten por reconocimiento material y simbólico, en un proceso de diferenciación del entorno. En la medida en que van obteniendo logros, se afianzan y consolidan, alcanzando relativa estabilidad mediante la incorporación de nuevos miembros que suplantan a aquellos que, por iniciar una actividad investigadora independiente o por retirarse del ámbito académico, se separan de él. De este modo, se hace posible tanto la renovación como la continuidad del grupo. Asimismo, van pasando por fases de mayor o menor integración y productividad, condicionadas por la propia dinámica grupal, por variables personales y por factores contextuales, como la pertenencia organizativa de los grupos de investigación.

En cuanto a la adscripción institucional, la mayoría de los grupos encuestados pertenece a universidades y, en segundo lugar a centros específicos de investigación.

En lo referente al *área de conocimiento* la preeminencia en nuestro estudio corresponde al área Científica (67,4%). Bastante menor (10,9%) es la participación de las áreas Técnica y Sanitaria, mientras que la representación de las áreas Sociojurídica y de Humanidades es mínima.

Probablemente, la sobre-representación del ámbito Científico en nuestra muestra responda, como sostiene parte de la literatura, a que la dinámica del mismo se adecua mejor a los criterios en boga para definir la excelencia. Entre ellos, destaca el número de publicaciones y patentes, condicionado por el ritmo de obtención de resultados de investigación, indudablemente más ágil en las áreas Científica y Técnica que en campos como el de las Humanidades y las Ciencias Sociales, cuyo objeto de estudio es más difícilmente manipulable. Otro parámetro usual, el logro de vías de financiamiento alternativas, resulta también más factible cuando se trata de objetos de estudio

próximos a la actividad productiva. En apoyo de esta idea, se aprecia el predominio numérico de líneas de investigación centradas en campos aplicados, como los relacionados con la explotación agropecuaria, la ecología y la conservación de recursos (13 de las 30 respuestas obtenidas, en cada caso). Cabe señalar, por otra parte, que se trata de campos de conocimiento más propicios para la adopción de la forma de producción científica de "modo 2" ligado al ámbito de aplicación y fundado en criterios de calidad cercanos al ámbito productivo y empresarial (Gibbons et al, 1997), que ha gozado de prestigio durante la última década, convirtiéndose en parámetro para valorar la calidad del desempeño académico. Estos ámbitos de estudio cuentan, además, con una importante presencia entre las preocupaciones públicas, lo cual se evidencia en la atención de los medios de comunicación a cuestiones como la modificación del clima o la amenaza de extinción de algunas especies. Debe, por tanto, atenderse a la incidencia del proceso de "medialización" (Peters et al, 2008) en la definición de las políticas de apoyo a la producción científica.

Otra peculiaridad generalmente compartida por las disciplinas del campo científico es la especialización, definida en función del modo en que se desarrolle la lucha -condicionada por la distribución del capital científico entre los participantes y por las estrategias que éstos pongan en juego- por imponer una delimitación del mismo y de los objetos de discusión legítimamente pertenecientes a él (Bourdieu, 2003). Cuanto más afianzado está un campo disciplinar, más claramente delimitado se halla respecto de los demás y en su interior, adquiriendo rasgos de las "disciplinas rurales" (Becher, 2001), como la clara demarcación de los problemas de investigación que evita que los hallazgos se solapen, aún en el marco general de una disciplina "urbana" y muy "poblada". Esto se traduce en una paralela especialización de los circuitos de legitimación y de los espacios de publicación, que hace más directo el acceso a ellos. En consecuencia, se agiliza el proceso de publicación, redundando en la competitividad de los grupos.

1.3. *El trabajo científico en los grupos de investigación: organización interna y relaciones*

El segundo conjunto de preguntas de nuestro cuestionario de refería a la organización del trabajo y dinámica relacional de los grupos. Según la amplia mayoría de las respuestas (73,9%), funcionan "en subgrupos definidos en sub-áreas o intereses académicos compartidos". Un 17,4% de los encuestados, por su parte, sostiene que "cada investigador trabaja de manera autónoma, con el apoyo ocasional de otros miembros"; un 13% afirma que "cada investigador trabaja de manera autónoma, con apoyo de becarios y/o colaboradores". Por su parte, un 8,7% señala que el grupo completo trabaja en cada actividad. Es probable que este modo de operar guarde relación con el tamaño relativamente pequeño de los grupos, que ya comentamos, el cual parece facilitar el trabajo en común. En el caso de los grupos de mayor tamaño, parece más frecuente la conformación de sub-grupos relativamente autónomos que se articulan entre sí en mayor o menor medida.

Por otro lado, según los testimonios, estos grupos de investigación adoptan una forma de trabajo basada en el consenso y en la libre adscripción de sus miembros a sub-grupos, en función de intereses académicos compartidos. Las afinidades personales, por el contrario, no parecen jugar un papel relevante en los patrones de colaboración. Esto es congruente con los datos de los estudios de caso, pues estos grupos aparecen notablemente centrados en la tarea, al tiempo que ponen en juego mecanismos de cohesión social suficientes para que los aspectos emocionales y afectivos no la perturben. Siendo que estos equipos de trabajo suelen constituirse por el acercamiento de uno o más investigadores en formación a un investigador experimentado, es posible que la disparidad en cuanto a edad, experiencia vital y situación profesional limite las coincidencias en gustos personales, restando importancia a estos factores. Asimismo, al no contar con autonomía para elegir un problema de investigación propio, los investigadores más jóvenes suelen dedicarse a alguno subordinado al de otro más experimentado, ampliando el horizonte de la investigación inicial. Esto contribuye a asegurar la diseminación y el crecimiento de esa línea de indagación, que va ganando visibilidad y legitimándose. En contraposición, la distribución de líneas de

investigación entre quienes mantienen una relación de iguales se produce a partir del acuerdo.
Aunque la caracterización precedente sugiere que se trata de grupos con un funcionamiento participativo y, en algunos aspectos, democrático, entendemos que éste se limita a algunos aspectos y a un sector entre los componentes del grupo. No alcanza, probablemente, a los miembros más jóvenes o menos prestigiosos, que asumen una posición subordinada a los investigadores notables del grupo.
Entre las decisiones que reconocemos centralizadas se cuentan la distribución de tareas que -como las administrativas- requieren esfuerzos que no son de inmediato provecho para quien los realiza.
Podría sostenerse, por tanto, la coexistencia de una tendencia a la centralización de algunas decisiones en el director del grupo, con el predominio de algunos mecanismos de consenso en la distribución de funciones y tareas. En la elección de uno u otro estilo de funcionamiento adquieren importancia las necesidades que se perciben en cada momento.
Este carácter situacional es, a nuestro juicio, el rasgo más destacado del liderazgo de los directores de los grupos de investigación de excelencia. Esto coincide con la multiplicidad de funciones que la literatura atribuye al líder de estos grupos, así como a la relevancia que asigna al modo en que las ejerza. Sin dudas, la conciencia de esto motiva a los directores participantes en nuestro estudio a asumir con cuidado su papel. Esta impresión se ve confirmada por el explícito reconocimiento de sus esfuerzos en este sentido que hacían los participantes en los estudios de caso.
Los esfuerzos por cohesionar al grupo se materializan de muy diferentes maneras, desde un espacio y un tiempo para el desayuno en común hasta la búsqueda de encuentros informales aprovechando determinados eventos que todos o la mayoría de sus miembros deben atender. La consecuencia predominante es la percepción general de un clima favorable en estos grupos y la escasa mención a dificultades en las relaciones internas.
Por el contrario, sí se atribuyen con frecuencia dificultades a aspectos externos tales como el exceso de tareas burocráticas y la falta de

personal que las realice, así como los obstáculos a la estabilización de algunos miembros del grupo.

Una última característica relevante de los grupos de investigación estudiados es la intensidad de sus relaciones con otras organizaciones, tanto dentro (el 73,9% de las respuestas sostiene mantenerlas) como fuera del campo académico. Esta fuerte interacción es otro rasgo que los grupos de excelencia andaluces comparten con sus homólogos de otros contextos.

1.4. *Algunas consideraciones finales*

Tal como hemos ido planteando a lo largo de nuestra contribución, son múltiples las coincidencias entre los resultados de nuestro estudio y los obtenidos por otros interesados en temas similares, realizados en otros contextos y con distintas metodologías. Esto tiende a validar el empleo de abordajes de corte cuantitativo, orientados a formular generalizaciones. Sin embargo, cabe también apreciar algunas limitaciones en la aproximación al conocimiento de los grupos de investigación de excelencia que, según creemos, han de tenerse en cuenta.

Un primer obstáculo lo representa, sin dudas, la definición del propio objeto de estudio. Como hemos indicado al reseñar la literatura, por una parte, la delimitación de los grupos de investigación es una cuestión controvertida. Se agrega a eso la definición de la excelencia académica que, usualmente, se realiza tomando una serie de indicadores de tipo cuantitativo, tales como la cantidad de publicaciones, de patentes y de resultados producidos en un lapso establecido. Obviamente, como mencionamos antes, estos criterios se ajustan mejor a la investigación propia del área Científica. Cabe preguntarse, entonces, si la clara sobre-representación de la misma en las muestras contempladas en estos estudios no es sino el producto de los mecanismos de selección empleados para conformarlas. Asimismo y no menos importante, habremos de plantearnos en qué medida el predominio de grupos de este área -debido, como decimos, a que los parámetros de selección la favorecen- puede estar sesgando los resultados de modo que refuercen las ideas de partida subyacentes a los estudios sobre la cuestión.

Esta impresión nos afirma en nuestra idea de que el exclusivo empleo de metodologías cuantitativas en estudios organizativos es insuficiente para captar la complejidad de los fenómenos considerados. Asimismo, la coherencia de los resultados obtenidos en las dos fases de nuestro estudio da sustento a la propuesta de combinar enfoques que permiten una aproximación complementaria al objeto y, en ese sentido, una visión más completa del mismo.

2. *¿QUÉ CONOCIMIENTO SOBRE LA UNIVERSIDAD HA APORTADO LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL "ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE CAMBIO EN LAS UNIVERSIDADES CATALANAS"?*

Marina Tomàs
Diego Castro
Mónica Feixas
Universidad Autónoma Barcelona

2.1. *Introducción*

Conocer en la actualidad el funcionamiento de las universidades implica profundizar sobre los cambios que en ellas se están desarrollando. Los cambios demandados a la Universidad obedecen a la necesidad de seguir prestando un servicio acorde con las necesidades de la sociedad y ello le ocasiona no pocos conflictos como ya señalaron Hargreaves y Dawe (1990: 277) "la cultura de una organización educativa, como es la Universidad, se encuentra en un proceso de transformación que genera continuos conflictos internos al confrontar el papel que ha jugado hasta ahora y el que debería jugar en la sociedad actual".

Nuestra aportación al simposio resume una investigación cuyo objetivo principal es estudiar los procesos de cambio de la cultura organizativa con la finalidad de comprender las variables que explican la implementación y desarrollo de las innovaciones en la universidad.

2.2. *Antecedentes*

Antes de averiguar los elementos que actualmente condicionan las dinámicas de cambio en las universidades debemos comprobar qué han aportado estudios similares precedentes. Existen varias formas de analizar las innovaciones. Examinarlas al completo nos remite al

estudio de algunas dimensiones identificadas por distintos autores: su origen (inicio, causas, procedencia) (De la Torre, 1994), los valores (conjunto de creencias, ideología, pensamiento o finalidades que orientan la innovación) (King y Anderson, 2002; Boada, de la Fuente y de Diego, 2007), el liderazgo (estilo y percepciones de las personas que promueven la innovación) (McNay, 1995; Ramsden, 2002 y Fullan, 2001, 2008), estadios de desarrollo (etapas por las que se sucede la innovación desde sus planteamientos iniciales hasta su desarrollo e integración en las prácticas institucionales) (Fullan, 1990; Kanter, 1998; De la Torre, 1998, Hall y Hord, 2001; Nolan y Croson, 1995; Rogers, 2003), estrategias (acciones, medidas o intervenciones), resistencias y obstáculos (barreras a la innovación) (Robins, 1987; Aguilar, 2003; Villa, 2008), impacto (transferencia de los resultados en la práctica institucional) (Escudero, 1990) y financiación (o coste de la misma) (Clark (1998a/1998b).

Toda innovación se inicia a partir de unas causas o detonantes, que pueden ser o no un problema. La conciencia de una situación problemática proporciona un motivo frecuente para iniciar cambios cuando las personas no se sienten cómodas y por lo tanto desean solucionarla. También puede surgir la innovación por propuestas de mejora y por adaptación a normativas. Las innovaciones pueden estar impulsadas desde diversas instancias, desde los órganos de gestión a aquellas otras que surgen de los agentes implicados en las diferentes prácticas educativas. El incorporar estas visiones del cambio, implica asumir una mirada que permite abordar la problemática de las transformaciones en educación desde una visión dialéctica de la realidad.

Los valores que sostienen los protagonistas de un cambio, influyen tanto en sus percepciones como en las acciones que llevan a cabo, sean aquéllos y éstas favorables o resistentes al cambio. De ahí la necesidad de considerar, por un lado los valores que inspiran a una innovación, que son los valores de los promotores, los valores de los que llevan a cabo el cambio en el día a día (los implementadores) y los valores de los que reciben el cambio (los receptores).

El estudio del liderazgo al margen del contexto en el que se ejerce

dejó de tener sentido a partir de las investigaciones de Hersey y Blanchard (1988) y luego de Hersey et al. (2001) que dieron lugar al llamado liderazgo situacional o contingentista. La situación de los miembros del grupo donde ejerce el liderazgo, su capacidad, su motivación, etc. así como las circunstancias más allá de los aspectos individuales, determinan la eficacia de una innovación. El liderazgo no es movilizar a los otros para que resuelvan los problemas que ya sabemos resolver, sino ayudarles a afrontar los problemas que nunca han sido abordados con éxito (Fullan, 2001). Asimismo Ramsden (2002) considera que la tarea más dura asignada a los líderes en las universidades es crear un clima que asegure que las innovaciones tengan éxito, y a la vez reconocer que no tendrán éxito muy a menudo.

Toda innovación pasa por diversas etapas y existen diferentes modelos explicativos que permiten identificar las fases de toda innovación educativa (González y Escudero, 1987; De la Torre, 1994) u organizativa (Payne, 1990) aunque la mayoría son más prescriptivos que comprensivos. La clásica taxonomía de Lewin (1951) señalaba tres pasos en el cambio: la descongelación, el desplazamiento hacia un nuevo nivel, y la congelación o asentamiento de la nueva situación lograda. Nolan y Croson (1995), en un modelo mas adaptativo comentan los progresos en la innovación, desde la iniciación, contagio, control e integración, viendo el aprendizaje adaptativo como un proceso de cambios que incrementan, si las organizaciones saben planificar las transiciones. Por su parte Kanter (1988) sostiene que son cuatro las tareas: a) la generación de ideas y la activación de los emprendedores o iniciadores de la innovación, b) el establecimiento de coaliciones y la adquisición del poder necesario para convertir la idea en realidad, c) la realización de la idea y producción de la innovación, convirtiendo la idea en producto, plan o prototipo para ser utilizado, d) la transferencia o difusión, extensión o diseminación del modelo y la comercialización del producto o adopción de la idea o del plan. La sucesión de las fases de la innovación no puede plantearse de manera estática o lineal sino que conviene plantearla de forma dinámica y flexible sabiendo que no todo es planificable y previsible a priori.

En toda innovación aparecen resistencias. Es más, se puede concebir la innovación como la superación de las resistencias en el proceso de cambio (Herriot y Gross, 1979). La resistencia no sólo puede ni debe concebirse como una amenaza o un elemento negativo en las dinámicas de cambio, pueden ser una variable para la reflexión, la cohesión o incluso como acicate para el éxito de la innovación. Tomàs (1995) ya adelantaba que la resolución funcional y planificada de los conflictos en las organizaciones puede generar cambios en los estadios organizativos, y por tanto, puede ayudar a desarrollar la organización hacia niveles más avanzados.

Son varios los esfuerzos por sintetizar un análisis de las resistencias ante el cambio (Robbins, 1987; Aguilar, 2003; Villa, 2008) aunque una taxonomía bastante generalizada destaca: a) el foco o agente que la origina; b) el modelo o actitud, c) la naturaleza racional o subjetiva, d) el alcance ó magnitud y, e) el enfoque de su tratamiento.

Toda innovación se ve plasmada en unos resultados tangibles o intangibles en la institución en que tiene lugar. Cuando nos proponemos una innovación esperamos alcanzar unos objetivos previamente diseñados. Lo que ocurre, sin embargo, es que muchas veces estos objetivos no se cumplen, son parciales o aparecen otros resultados no esperados. Debemos tener en cuenta, también, que las transformaciones en las personas y en las instituciones son lentas, ya que la mayoría de veces demandan un cambio de cultura.

El impacto de las personas, estructuras y ámbito social depende en buena medida de la eficacia del desarrollo de una innovación, la capacidad organizativa y pedagógica del propio centro para el mantenimiento, la continuidad y la institucionalización de los procesos de cambio y mejora.

El financiamiento es otro factor clave para poner en marcha innovaciones y condición sine qua non para que esta pueda tener éxito. Clark (1998a, 1998b) refiere que las instituciones que cuentan con una base de fondos diversificada, que tienen fuentes de financiamiento del gobierno, de la industria y de fondos privados, permite que si una fuente se debilita, los efectos de la pérdida se ven mermados por las múltiples fuentes de ingreso.

2.3. *Metodología*

La metodología seguida ha consistido en el método del caso múltiple. Se seleccionaron seis innovaciones de distinto alcance, naturaleza y momento de desarrollo en tres universidades catalanas: la aplicación del proyecto educativo en una facultad de ciencias, un plan institucional de igualdad de género, el diseño de un plan de estudios centrado en el aprendizaje basado en problemas, la implementación de un programa de postgrado, un plan institucional de jubilación anticipada y el sistema de evaluación docente del profesorado universitario promovido por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. Para cada innovación se recabó información mediante entrevistas y grupos focales de discusión con los responsables, implementadores y participantes de la innovación.

2.4. *Resultados*

Esta investigación nos ha permitido obtener distintos resultados y productos: los particulares de cada innovación, los resultados comparativos en relación a cada uno de los casos y, finalmente, un modelo síntesis, extraído a partir de las diferentes categorías del análisis textual (Tomàs, Castro y Feixas, 2010). Para el presente simposio consideramos que tiene mayor interés presentar el modelo de análisis global ya que es el que más se aproxima al objetivo del mismo. El modelo consta de dos partes:

La primera parte del modelo permite la caracterización del cambio atendiendo a tres variables: alcance, naturaleza y plazo. En relación al alcance, encontramos innovaciones con niveles de alcance diversos que van desde el sistema universitario hasta una unidad organizativa específica sea esta una facultad o un departamento. Según la naturaleza, las innovaciones pueden ser de tipo curricular u organizativo. Y en relación al plazo el modelo distingue a nivel temporal las que se dan a corto, medio y largo plazo. Estas tres características son elementos descriptivos que definen a toda innovación universitaria

Tipología	Alcance	Sistema Centro Unidad
	Naturaleza	Cunicular Organizativa

	Término	Largo Medio Corto

Tabla 1. Tipología de innovaciones

La segunda parte del modelo incluye las siguientes dimensiones de análisis: origen, valores, liderazgo, estrategias, resistencias, impacto y financiación.

La dimensión **origen** nos sitúa en la raíz de la innovación y se identifica con: génesis, causa y orientación. La génesis o motor del cambio puede ser interno, externo o mixto. Las causas que originan una innovación giran fundamentalmente en torno a tres variables: un problema, una normativa de rango superior o un proceso de *benchmarking*. La orientación que origina una innovación puede ser de tipo descendente (top-down) o ascendente (bottom-up). Igualmente, puede también considerarse la distinción entre innovación emergente, importada o impuesta (King y Anderson, 2002). Es emergente cuando las propuestas están completamente desarrolladas por el mismo grupo, importada cuando las ideas nuevas han sido adaptadas y/o adoptadas de otras prácticas anteriores, e impuestas cuando las ideas han sido prescritas por niveles jerárquicos superiores.

Según el rango de poder formal podemos distinguir tres tipos de innovación: a) autoiniciada cuando la inicia cualquier nivel de la jerarquía y va dirigida al mismo nivel, b) descendente cuando ha surgido en un nivel jerárquico superior y se dirige al inferior y c) ascendente cuando aparece a propuesta de los componentes de un nivel jerárquico sin atribución formal para tomar decisiones al respecto y la plantean a un nivel jerárquico superior.

Para el análisis de los **valores** de una innovación se debe buscar el planteamiento axiológico de sus agentes (promotor, implementador y receptor). Los valores pueden ser de orden social, comunitario o académico y personal.

El modelo permite identificar también la dimensión **liderazgo** a través de tres rasgos: proximidad, estilo y apoyo. La proximidad hace referencia a la implicación, accesibilidad y presencia de la persona que ejerce el liderazgo durante el cambio. La variable estilo nos indica la forma en la que se ejerce el liderazgo y se puede vincular con las

teorías desarrolladas en este ámbito (distribuido, transformacional, etc.). Finalmente, el apoyo hace referencia al respaldo, asesoramiento u orientación del líder a los implicados, los procesos, conflictos, etc. y este se puede manifestar de manera puntual o permanente.

El modelo permite identificar hasta cinco **fases** en la innovación. Una fase piloto o de experimentación, una de difusión o diseminación, una tercera de ejecución, una cuarta fase de evaluación o análisis y, finalmente una fase de institucionalización o consolidación.

La siguiente dimensión hace referencia a los posibles obstáculos y **resistencias** que aparecen en todo cambio. Para ello identifica: resistencias de naturaleza individual, organizativa, social y legal. Las resistencias de tipo individual se deben frecuentemente a razones vinculadas a las rutinas o a la posición vinculada al propio estatus dentro de la organización. Las resistencias organizativas analizan las de base estructural o cultural. Las resistencias sociales son fundamentalmente de tipo financiero y las vinculadas a la dinámica del propio sistema (universitario, educativo, etc.). La legislación y normativa universitaria en tanto que tiende a una regulación mayor deja menor margen de actuación a las unidades organizativas lo cual puede generar resistencias. El modelo distingue diferentes niveles de desarrollo normativo.

El **impacto** que nuestro modelo analiza identifica cinco posibles ámbitos: personas, curriculum, estructuras organizativas, economía y el ámbito social.

Finalmente se considera el sistema de **financiación** del cambio; para ello se identifican dos variables de análisis: las fuentes (pública, privada, mixta) o la tipología de los recursos invertidos (personales, materiales, funcionales u otros). Globalmente el modelo se puede organizar de la siguiente forma:

Origen	Causa / Motivo	Mejora Problema Disfunción Normativa Adecuación a les demandas sociales Supervivencia Competitividad Benchmarking
	Génesis /	Interna / Externa / Mixta

	Iniciativa	Emergente / Importada / Impuesta
	Orientación	Autoiniciadas Descendentes Ascendentes
Valores	Agentes	Promotores Implementadores Receptores
	Naturaleza	Universales o sociales Institucionales
Liderazgo	Proximidad	Líder interno Líder externo
	Estilo	Distribuido Transformacional
	Apoyo	Puntual Constante
Fases	Previa	Experimentación
	Inicial	Difusión Sensibilización
	Ejecución	Aplicación
	Evaluación	Institucionalización
	Consolidación	Resultados
	Información	Reuniones, feedback de los implicados
	Sensibilización / Difusión	Reuniones, web, intranet, correo electrónico, revistas, publicaciones, folletos informativos, formación, encuentros informales
	Aplicación	Generación de normas, elaboración de procedimientos, creación o modificación de la estructura organitzativa (creación de cargos), reuniones
	Evaluación	Reuniones, estados de opinión de los implicados
	Consolidación	Incorporación en los acuerdos internos, estatutos, institucionalización de cargos
Resistencias	Individuales	Rutina Posición
	Organizativas	Cultura Estructura
	Sociales	Individual Funcional
	Legales	Grado de desarrollo normativo
Impacto	Personas	Satisfacción Formación Creencias
	Currículum	Diseño Desarrollo Evaluación
	Estructura	Complejidad Tamaño Formalización
		Imagen

	Social	Reconocimiento social Valores
	Económico	En la retribución salarial En la eficiencia de los recursos institucionales
Financiación	Fuentes	Pública / Privada / Mixta Una sola fuente / Diversificada
	Recursos	Personales Materiales Funcionales Otros

Tabla 2. Modelo de análisis de los procesos de innovadores en la universidad

2.5. *Conclusiones*

Tal y como indicábamos en el interrogante inicial, que da nombre a nuestra aportación al simposium, ¿Qué conocimiento sobre la universidad ha aportado la investigación sobre el "Estudio de los procesos de cambio en las universidades catalanas"? tras nuestra investigación podríamos decir:

El estudio de la innovación a largo plazo requiere un liderazgo constante aunque de baja intensidad y sostenido en el tiempo. Promueve valores universales, pasa por todas las fases y topa con resistencias de todo tipo siendo el impacto poco tangible.

Las innovaciones a medio plazo suelen pasar por todas las fases lo cual sucede en el caso de la experimentación del PBL en la Escuela de Enfermería, en el caso de la evaluación docente a través de los tramos y en el caso del proyecto educativo de la UPF. Se aplican estrategias adecuadas a las diferentes fases y se obtienen datos para la evaluación de la misma. En general estas innovaciones modifican su estructura e incorporan algún cargo o unidad estructural al inicio de la innovación o una vez pasada la fase piloto y normalmente queda fijada dicha unidad estructural en la fase de implementación. Requieren de un liderazgo constante más puntual aunque de intensidad media.

Las innovaciones a corto plazo estudiadas corresponden a la puesta en marcha del plan de jubilación anticipada y los estudios de postgrado para la Comunidad Sorda. Su génesis suele ser de carácter interno aunque la iniciativa, orientación y causa puede ser de todo tipo. El liderazgo requerido es constante en el período que dura la innovación e interno. Dependiendo de la naturaleza ésta puede requerir un

liderazgo más intenso y próximo. Estas innovaciones a corto plazo suelen prescindir de la fase piloto. El impacto es fácil evaluarlo porqué los resultados se obtienen de forma rápida y no se diluyen en el tiempo. Este se mide en general en términos de satisfacción y/o eficacia. Las estrategias utilizadas en las diversas fases suelen ser pragmáticas teniendo en cuenta el feed back especialmente para implementar la innovación.

La innovación de gran alcance como es la del sistema universitario catalán suelen ser de orientación descendente por cuanto afecta a gran cantidad de personas y estructuras. Para que surtan efecto se dotan de un liderazgo distribuido, constante aunque de baja intensidad. Suelen pasar por todas las fases y se topan con estrategias variadas pero siempre de naturaleza normativa. El impacto de las innovaciones del sistema es difícil de medir por la dificultad de aislar las diversas variables que intervienen en el éxito de ellas. Suelen requerir fuentes de financiación pública y recursos variados.

Dentro de la tipología formulada encontramos innovaciones de tipo curricular e innovaciones de tipo estructural. Las innovaciones curriculares estudiadas, reconocen diversos orígenes: en el caso de la escuela de enfermería un problema de supervivencia y en el caso de los Postgrados la adecuación a demandas sociales. Las innovaciones curriculares afectan a colectivos reducidos lo cual hace que los valores de la innovación sean compartidos tanto por promotores, como implementadores y receptores, si bien los tipos de valores difieren, siendo en un caso institucionales y en el otro universales lo cual, consideramos, se halla en relación con los diversos orígenes. Este tipo de innovaciones muestra un liderazgo de tipo interno con apoyo constante en todas las etapas de la innovación, ya que el tipo de innovación requiere respaldo y apoyo a todos los implicados. Según el grado de apoyo formal, es de tipo descendente. En cuanto a las fases, estas innovaciones no registran una fase piloto, y sí pasan por todas las demás, si bien la fase de evaluación es de alguna manera menos estructurada. Ambas innovaciones coinciden en dar una gran importancia a las estrategias de sensibilización y al apoyo en la ejecución. En ambas innovaciones hubo resistencias de tipo personal,

menos acentuadas en el caso de la escuela de enfermería, y en la innovación de los Postgrados hubo también resistencias de tipo organizativas. El impacto positivo en las personas, que se registra en ambas innovaciones, también puede ser fruto del hecho de ser innovaciones de corto y medio plazo, lo que hace más visible el impacto que en innovaciones a más largo plazo.

Las innovaciones de tipo estructural obedecen a las demandas de la sociedad de tipo jurídico, en el caso del plan de igualdad de oportunidades, a la Ley de Igualdad de Género, o bien a la necesidad de ser competitivos frente a las demandas del mercado de trabajo, como el PE de Ciencias de la Salud y de la Vida. Las innovaciones de tipo descendente analizadas reflejan diferencias entre los valores que sostienen los promotores y los valores de los demás participantes en la innovación, debido fundamentalmente a que se trata de innovaciones generales, que implican a colectivos muy amplios, cuyos resultados son evaluables a largo plazo.

3. *INVESTIGAR LOS ASPECTOS TÁCITOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA* *(2)*

Carlos Marcelo
Cristina Mayor
José María Rodríguez
Universidad de Sevilla

Los docentes somos diseñadores de ambientes de aprendizaje que durante mucho tiempo han quedado regulados al ámbito de privacidad del aula y a la complicidad con el alumnado. La información filtrada públicamente acerca de nuestros diseños de aprendizaje se limitaba a breves descripciones de lo que se denominaban "programas de asignaturas", pero que poco o nada describían acerca de qué era realmente lo que hacíamos en el aula, así como qué hacían nuestros estudiantes para aprender.

Una de los aspectos positivos que ha tenido la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido el de aportar una mayor transparencia a los procesos de diseño de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. En la medida en que se nos solicita que, como quizás excesiva antelación, informemos de cómo vamos a

asegurar la adquisición de competencias en nuestros alumnos, los docentes universitarios vienen desarrollando lo que se han denominado "Guías docentes".

¿Cómo diseñan la enseñanza y el aprendizaje los docentes universitarios? Ésa ha sido una pregunta que nos ha guiado en los últimos años. La investigación basada en el diseño "design-based research" se ha constituido en un paradigma emergente. En el artículo publicado por el autodenominado "The Design-Based Research Collective" afirman que este paradigma permite "el estudio del aprendizaje en contexto a través del diseño sistemático y del estudio de las estrategias y herramientas instruccionales. La investigación basada en el diseño puede ayudar a crear y ampliar el conocimiento acerca del desarrollo, puesta en marcha y sostenimiento de ambientes de aprendizaje innovadores" (2003:5).

La investigación basada en el diseño es "investigación en, dentro de y sobre el diseño" (Rowland, 2008) y por lo tanto nos permite adentrarnos en los procesos mediante los cuales los docentes piensan la enseñanza que pretenden desarrollar.

En los últimos años hemos venido planteándonos problemas de investigación a través de los cuales hemos querido indagar acerca de los elementos no visibles, tácitos de la enseñanza universitaria. Uno de los proyectos que acabamos de finalizar pretende describir cómo diseñan los docentes universitarios los procesos de aprendizaje. Realmente conocemos poco acerca de qué elementos, condiciones, procesos se llevan a cabo cuando el profesorado piensa en cómo va a aprender el alumno. Así, a través de entrevistas con docentes de las diferentes universidades andaluzas hemos creado lo que denominamos una "Alacena" o repositorio en el que reconstruimos ejemplos de secuencias de aprendizaje diseñadas por docentes de diferentes ramas de conocimiento y universidades. Hemos aprendido que en todas las ramas del conocimiento podemos encontrar desde patrones de diseño innovadores a clásicos. También hemos comprobado que las secuencias de aprendizaje que se diseñan para la formación online no necesariamente incorporan una manera de pensar el aprendizaje de los alumnos muy diferente de la que encontraríamos en el formato

denominado "presencial".
Esta investigación nos ha acercado al lenguaje de los docentes y hemos actuado de "altavoz", para dar visibilidad a diseños de aprendizaje altamente innovadores que se vienen desarrollando en nuestras aulas universitarias y que suelen quedar ocultos por falta de espacios de intercambio.

3.1. *¿Quiénes han participado?*

El profesorado que ha participado en esta investigación lo han conformado un total de 58 docentes de las diferentes universidades andaluzas, así como de la Universidad de Chile, específicamente de la Facultad de Medicina. Del total de docentes, 30 fueron mujeres y 28 hombres.
Del total del profesorado participante, la mayoría (24) corresponden a la rama de Ciencias de la Salud (fundamentalmente Medicina y Enfermería). En segundo lugar se sitúan los docentes de Arquitectura e Ingeniería con un total de 15 docentes participantes en el estudio. Con una menor presencia aparecen los docentes correspondientes a Ciencias Sociales (Pedagogía, Psicología, Historia...), así como a Ciencias (Biología, Matemáticas, Química...)
La selección de la muestra ha sido intencionada, ya que nos interesaba acceder a docentes con una trayectoria consolidada en la universidad, así como con capacidad innovadora contrastada. La selección de estos docentes se ha realizado mediante diferentes procedimientos. En primer lugar intentamos identificar prácticas innovadoras desarrolladas por docentes a partir del envío de cuestionarios a departamentos de las diferentes universidades andaluzas. Dado que este procedimiento no aportó la información que necesitábamos, procedimos a indagar entre el profesorado participante en proyectos de innovación docente financiados por las diferentes universidades. De esta forma hemos ido seleccionado casos representativos de las diferentes ramas del conocimiento y con experiencias docentes innovadoras que pudieran constituir ejemplos para el resto del profesorado.

3.2. *¿Cómo hemos obtenido la información?*

La recogida de datos en nuestro estudio se ha llevado a cabo mediante

entrevistas individuales semiestructuradas con cada docente que constituye nuestra muestra de estudio. Una vez identificado un docente por su trayectoria destacada en innovación docente, concertábamos una entrevista. La finalidad de la entrevista consistía en que los participantes describieran una secuencia de aprendizaje que habitualmente planifican e implementan para el desarrollo de la materia que imparten, incidiendo en las tareas que realiza el alumnado, el rol que asumen estos y el propio docente y los recursos que se emplean para apoyar el aprendizaje de los alumnos. A lo largo de la entrevista se pretendía conocer e identificar, por ello, al menos los siguientes elementos del diseño del aprendizaje:

- Contexto de la actividad: sus objetivos, resultados de aprendizaje esperados, prerrequisitos, contenido, ambiente, tiempo y dificultad.
- Tareas que realizan los alumnos: tipo (asimilativa, manejo de información, adaptativa, comunicativa, productiva, experiencial), técnica (portfolio, examen, ensayo, mapa conceptual, role playing, debate, ejercicios...), interacción (individual o en grupos), roles (alumno individual, alumno en grupo, asesor, mentor, facilitador, moderador...), recursos (simulaciones, textos, audiovisual, páginas web, correo-e...), evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa).

Hablamos de entrevista semiestructurada dado que los entrevistadores disponíamos de un guión de entrevista, a modo de orientaciones sobre las preguntas a realizar.
El guión de entrevistas seguido fue elaborado con anterioridad al encuentro con los docentes, a saber: a. las preguntas relativas al mismo tema se disponen en grupos y b. la secuencialización de las preguntas aseguran la exhaustividad de las respuestas y, al mismo tiempo, minimizar la repetitividad, la fatiga y el aburrimiento del entrevistado y del entrevistador.

Datos generales y de identificación de la secuencia de aprendizaje	• Curso en que se desarrolla la secuencia. • Asignatura y duración de la asignatura. • Créditos teóricos y prácticos. • Años impartiendo la asignatura. • Localización: en qué momento se enmarca la secuencia en el programa. • Ratio o número de alumnos que participan.

Planteamiento general de la secuencia de aprendizaje	• Origen y motivación: ¿qué les llevó a plantearse organizar su enseñanza a través de esta secuencia? ¿por qué lo hicieron, cuál fue la motivación? • Diseñador: ¿quién diseña? ¿se hace de forma individual o se hace en equipo? • Tiempo de preparación: ¿cuánto tiempo de preparación le lleva al profesor diseñar la secuencia? • Materiales: ¿qué materiales utiliza el profesor en el diseño de la secuencia? • Duración de la secuencia de aprendizaje: ¿qué tiempo lleva planificarla y desarrollarla? • Objetivos de aprendizaje que se persiguen: ¿qué objetivos se persiguen? ¿qué competencias desarrollará el alumnado? • Prerrequisitos: ¿qué deben conocer ya los alumnos? ¿y los docentes?
Descripción pormenorizada de la secuencia de aprendizaje.	Para cada tarea: • Carácter: obligatoria/opcional • Objetivos. • Duración. Diferenciar entre el tiempo de trabajo autónomo y con el profesor • Participantes y roles: ¿qué hacen los alumnos y los profesores? • Interacciones: qué tipo de interacciones se producen entre alumnos (grupos de trabajo, en su caso indicar forma de agrupamiento) y con los profesores • Distribución y uso del espacio: qué espacios se utilizan y para qué • Recursos que se utilizan (humanos, digitales, documentales, audiovisuales, materiales…). Especificar si los materiales son propios o no • Resultado (producto) previsto de la tarea • Evaluación de la tarea (clima evaluativo) • A nivel general: • Secuencia de las tareas: Cómo se interrelacionan unas tareas con otras: El orden es importante o no. ¿Hay condición para pasar de una tarea a otra? • Evaluación de la secuencia de aprendizaje
Puesta en práctica de la secuencia de aprendizaje	• Uso de la secuencia: recomendaciones para otro profesor que vaya a utilizarla. Identificar las dificultades que tanto alumnos como profesor se suele encontrar en el desarrollo de la secuencia. ¿cómo prever estas dificultades y qué hacer para superarlas? • ¿Qué tiene de positivo enseñar de esta manera? ¿Están satisfechos con esta forma de organizar el aprendizaje de los alumnos? • ¿Han realizado alguna formación para prepararse en el uso de los aspectos técnicos o didácticos de la secuencia?

Tabla 1. Guión de entrevista.

Todas las entrevistas se grabaron en audio y tuvieron una duración media de 90 minutos aproximadamente, dependiendo de la complejidad de cada una de las secuencias. Una vez finalizada cada una de las entrevistas, el equipo de investigación trabajaba para trasladar la secuencia descrita en las entrevistas a un documento

estándar que permitiera reconstruir y comprender cada secuencia de aprendizaje.

El total de 58 secuencias de aprendizaje están disponibles en el repositorio de secuencias de aprendizaje que hemos denominado "Alacena". Este repositorio está disponible en la página web de nuestro grupo de investigación: http://prometeo.us.es/idea. La Alacena se presenta como un recurso abierto y disponible para el profesorado universitario, que puede localizar secuencias de aprendizaje agrupadas en función de las diferentes ramas de conocimiento, por orientación pedagógica, así como de modalidades formativas.

3.3. *¿Qué resultados hemos encontrado?*

Como podrá entenderse, es poco el espacio para presentar un amplio análisis de los resultados. Sin embargo haremos algunos comentarios sobre los resultados y su significado. Una de las preocupaciones de nuestra investigación ha sido identificar y analizar secuencias de aprendizaje, las cuales están constituidas básicamente por un conjunto más o menos amplio de actividades de aprendizaje que los alumnos desarrollan, previa planificación del docente. Como plantean Conole et al., "*las actividades de aprendizaje se producen en un contexto determinado, en términos del ambiente en el que se desarrolla, los enfoques pedagógicos adoptados y los procedimientos institucionales y dificultades, y están destinadas a cumplir un conjunto de resultados de aprendizaje especificados y criterios de evaluación a través de una serie de tareas utilizando un conjunto de herramientas y recursos*"

(Gráinne Conole, Littlejohn, Falconer, & Jeffery, 2005). Así, cada actividad de aprendizaje se plantea uno determinados objetivos de aprendizaje para los alumnos, así como ciertas tareas que los alumnos deben de realizar. Para el desarrollo de estas tareas, los alumnos cuentan con una serie de recursos. Algunos de estos recursos son materiales (libros, objetos de laboratorio), digitales (ordenadores, programas informáticos, internet), humanos (los propios docentes, otras personas), etc.

Las secuencias que hemos analizado incluyen actividades de aprendizaje variadas. Hemos agrupado las diferentes actividades de aprendizaje en las siguientes categorías:

- Actividades asimilativas: aquellas que buscan de los alumnos promover su comprensión acerca de determinados conceptos o ideas que el profesor presente de forma oral, escrita.
- Actividades de gestión de información: incluyen tareas de búsqueda de información, de contrastar y/o sintetizar ésta, de recogida y análisis cuantitativo o cualitativo de datos y de análisis de un caso, texto, audio o vídeo. Son tareas en las que se solicita al alumnado que no sólo busque información en relación con una consulta o problema que debe de resolver sino que la analice y comprenda.
- Actividades de aplicación: son aquéllas que demandan de los alumnos resolver ejercicios o problemas aplicando fórmulas, principios o los contenidos estudiados previamente en clase. Generalmente requieren de los alumnos poner en práctica conceptos o acciones previamente observadas.
- Actividades comunicativas: son aquéllas en las que se solicita de los alumnos desarrollar actividades que requieren acciones como presentar información, discutir, debatir, poner en común, informar. En las secuencias de actividades de aprendizaje que hemos analizado en este estudio, las tareas comunicativas han hecho referencia a las propias de saludo y presentación al inicio de la asignatura, de exposición, defensa o puesta en común de un trabajo previo realizado por el alumnado, de discusión e intercambio de

información, de participación en tutorías, dinámicas de grupo y/o estrategias didácticas como la lluvia de ideas.

- Actividades productivas: en estas actividades se pide al alumnado que diseñe, elabore, cree algún dispositivo nuevo. Las tareas productivas se concretan en acciones como: escribir un ensayo, redactar un informe, diseñar un proyecto u hoja de prácticas y componer o crear un producto tal como una página web, una presentación o representación.
- Actividades experienciales: son aquellas que intentan ubicar a los alumnos en un ambiente cercano al ejercicio profesional futuro del alumnado, bien de forma real o bien simulado. Es por su característica de inmersión que se desarrolla, esencialmente en un laboratorio o taller, en una entidad, institución o en organismos de carácter industrial, educativo, sanitario, etc. o en un entorno virtual.
- Actividades evaluativas: son aquéllas cuyo principal y único objetivo es la evaluación del alumnado. Independientemente de que las tareas que hemos descrito anteriormente se puedan emplear para evaluar al alumnado, en este tipo de tareas ese objetivo es el principal.

A partir de la identificación de esta tipología de actividades, analizamos los tipos de tareas que incluían las actividades, encontrando que las tareas que con mayor frecuencia utilizaban los profesores investigadores tenían relación con actividades asimilativas.

Tarea	Frecuencia	Tipo
Escuchar la exposición del docente.	35	asim
Realizar un examen o prueba escrita.	27	eva
Exponer.	20	com
Resolver un caso, supuesto o problema.	17	apl
Elaborar una presentación PowerPoint.	15	pro
Redactar un informe de resultados.	15	pro
Escuchar la explicación de una actividad.	14	asim
Poner en común.	14	com
Resolver problemas (de cálculo principalmente) en clase con la presencia y ayuda del docente.	13	apl
Buscar información de forma independiente y no dirigida.	11	gin
Asistir a tutoría.	11	com
Elaborar y presentar una carpeta de actividades o portafolio.	11	pro

Practicar con ejercicios los contenidos explicados.	10	apl
Debatir.	10	com
Responder un cuestionario de autoevaluación.	10	eva

Encontramos, quizás lo que ya intuimos y seguramente esperábamos, pero no deja de interesarnos que la principal tarea en la que se siguen implicando los alumnos universitarios (al menos los de los profesores participantes en esta investigación) siguen siendo tareas centradas en el docente, en cuanto transmisor de información, así como en tareas evaluativas.

Junto con el análisis de actividades y tareas, nos ha interesado conocer y describir las estructuras que subyacen a un conjunto relevante de actividades de aprendizaje. Disponemos, en primer lugar, para tal cometido de los informes individuales de cincuenta y ocho secuencias de aprendizaje que nos permiten conocer las características generales de éstas y de las diferentes tareas de aprendizaje que las componen. De ellos revisamos, además de la descripción del proceso de enseñanza- aprendizaje, los gráficos creados, y estudiamos a partir de ellos cómo se sitúan las diferentes tareas de aprendizaje en las diferentes secuencias con el fin de observar patrones más complejos.

En segundo lugar, hemos desarrollado un análisis de los diseños del aprendizaje que nos vislumbra posibles asociaciones simples de tareas de aprendizaje a partir de la codificación por códigos secuenciales.

Hemos seleccionado como patrón simple, la aparición consecutiva y frecuente de tres diferentes tipos de actividades. Recordemos que hemos categorizado las tareas siguiendo la siguiente estructura:

ASI	Tareas Asimilativas
GIN	Tareas de Gestión de Información
APL	Tareas de Aplicación
COM	Tareas basadas en la Comunicación
PRO	Tareas Productivas
EVA	Tareas Evaluativas

Antes de proceder con la descripción de cada patrón es conveniente hacer algunas aclaraciones, muchas de ellas ya enunciadas a lo largo del informe:

- Los patrones son estructuras de tareas de aprendizaje que se repiten con una determinada frecuencia.

- La representación de los patrones ilustran asociaciones de tres o más tareas de aprendizaje. Las tareas de aprendizaje no han sido modificadas ni su secuencia alterada.
- Generalmente, los patrones disponen de una estructura de tareas subyacente simple, las anteriormente citadas, que se amplía al repetirse, ser precedida o antecedida de otras estructuras simples o tareas de aprendizaje puntuales.

Las siguientes tablas presentan el balance de frecuencias de aparición de los códigos secuenciales en el conjunto de las secuencias de aprendizaje estudiadas y diferenciadas por rama de conocimiento y modalidad. La frecuencia que hemos encontrado al analizar las secuencias de patrones simples de tareas de aprendizaje es la siguiente:

Patrón simple	Frecuencia
ASI- GIN-COM	14
ASI- APL- APL	11
ASI- ASI- APL	10
COM- PRO- COM	9
GIN- PRO- COM	8
ASI- ASI- GIN	8
ASI- GIN- ASI	8

Tabla 2. Frecuencia de los patrones simples

Para finalizar podemos confirmar de nuevo la utilidad de la investigación basada en diseño, en la medida en que nos ayuda a reconstruir los procesos y componentes del diseño del profesorado, así como nos permite su exposición en formatos descriptivos que pueden facilitar su uso por parte de otro profesorado.

4. *LA INVESTIGACIÓN DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA: CONOCIENDO BUENAS PRÁCTICAS*

Marita Sánchez Moreno
Paulino Murillo Estepa
José Manuel Lavié Martínez
Universidad de Sevilla

4.1. *Introducción*

El profesor universitario español tiene asignado un triple rol: docente, investigador y de gestión. De ellos, el de investigador ha sido el

tradicionalmente más valorado y para el que la institución ha previsto mecanismos de formación y desarrollo. A su vez ha sido -y sigue siendo- el más premiado e incentivado. Desde hace ya algunos años se viene insistiendo en la importancia del rol docente y en la necesidad de proporcionar apoyo y ayuda tanto a los profesores que se inician en la carrera profesional docente universitaria como a aquellos otros que aun llevando algunos años de ejercicio profesional necesitan de procesos y programas de formación que actualicen y revitalicen sus metodologías y actividades docentes (Mayor y Sánchez 2000; Sánchez y Mayor, 2003, 2006).

Sin embargo, poco sabemos acerca del desarrollo de los procesos de gestión en la universidad y, sobre todo, carecemos de programas formativos que faciliten la incorporación de los profesores a los cargos directivos universitarios con las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar idóneamente el rol encomendado.

La literatura al uso nos aporta información derivada de investigaciones llevadas a cabo en el ámbito empresarial pero nuestro conocimiento acerca de las instituciones educativas y de sus peculiaridades como tales (estructura débilmente acoplada Weick 1976, autonomía, ambigüedad de metas, ausencia de mecanismos efectivos de control; Sánchez y López 2002) nos advierte de la imposibilidad de hacer traslaciones automáticas desde el ámbito empresarial al educativo. Aún en los niveles educativos de primaria y secundaria el estudio de los procesos de dirección y gestión lleva algunos años de trayectoria (Antunez (2000 2002,2004; Coronel, Moreno y Padilla, 2002; Gairín y Villa, 1999; Hargreaves y Fink ,2004; Isaacs 2006; López, J., Sánchez Moreno y otros 2003; Sánchez Moreno, 2005,2009a; Smyth, 2001; Spillane, J, Camburn., E. & Stitziel, A., 2007; Spillane, J. Weitz, K. Stephan, J. 2009; Spillane, J. & Hunt, B.R. 2010; Wilson y Firestone,1987), pero insistimos que no ha sido así en el ámbito universitario en el que tímidamente van apareciendo algunos trabajos.

Por todo ello, nos propusimos estudiar mediante el proyecto *Gestión y gobierno de las instituciones universitarias: Formando en buenas prácticas* (Convocatoria I+D. Dirección General de Investigación) el liderazgo que ejercen los directivos de las universidades españolas y

sobre el modo en que dicho liderazgo afecta y es afectado por la institución y por sus procesos de desarrollo. Quisimos que fuera además, una investigación sobre el liderazgo entendida como el análisis de las características personales, conductuales, situacionales y culturales de los líderes institucionales que nos condujese hacia un doble propósito: el de contrastar estilos de liderazgo en relación con la variable género y, en segundo lugar, nos proporcionase las claves para diseñar programas formativos centrados en la gestión universitaria.

En definitiva, el propósito final de esta investigación se orientaba a identificar buenas prácticas de gestión en la Universidad española, así como las condiciones personales, profesionales e institucionales de quienes las llevan a cabo. Todo ello con la intención de detectar las necesidades formativas que podrían ayudar a diseñar planes formativos en gestión universitaria.

En un trabajo anterior (Sánchez Moreno, M., Altopiedi, M. y Lavié, J.M. (2008a) presentamos los resultados correspondientes al primero de los objetivos de nuestra investigación: una primera caracterización del estilo de ejercicio del liderazgo de los gestores universitarios que se desempeñan en universidades españolas, basada en los datos obtenidos a través de un cuestionario aplicado a una muestra de este colectivo. En segundo lugar, pusimos a dialogar estas interpretaciones con las conclusiones sobre el liderazgo y las redes de poder desplegados por las mujeres que gobiernan unidades organizativas universitarias derivadas de la investigación titulada *«La mujer en la dirección y gestión de las organizaciones universitarias: problemática, estilos de liderazgo y contribución al desarrollo institucional* (I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) (Sánchez Moreno, 2008b, 2009b).

Nuestro propósito con esta contribución al XI CIOIE es el de presentar nuevos avances obtenidos en el desarrollo de esta investigación. Concretamente se trata de conclusiones relacionadas con los siguientes **objetivos**:

a. Identificar buenas prácticas en la gestión y gobierno de las instituciones universitarias, así como las características del contexto en el que éstas tienen lugar.

b. Diseñar un programa de formación que ponga en relación las necesidades formativas identificadas con las buenas prácticas detectadas, estructuras de poder y patrones de liderazgo, en términos de cómo estos aspectos contribuyen a configurar liderazgos sostenibles así como procesos de desarrollo sostenibles.

4.2. *Metodología*

La metodología para cubrir los objetivos de esta parte del proyecto se basó en estrategias de corte cualitativo, como entrevistas en profundidad a los protagonistas de las buenas prácticas, así como de observaciones de la tarea diaria y la dinámica de trabajo de estos gestores y, finalmente, del análisis de documentos.

En concreto, realizamos **(a) 7 estudios de casos** de buenas prácticas de gestión de aquellos gestores cuyas prácticas fueron señaladas como "buenas prácticas" por miembros de la organización universitaria a la que pertenecen así como por miembros de sus equipos de gestión. Y **(b)** desarrollamos un **focus group** con gestores de reconocidas buenas prácticas.

La selección de los casos se realizó en base a la información recogida de diferentes miembros de la comunidad universitaria a los que solicitamos que nos identificaran buenas prácticas en sus respectivas universidades. A estas personas señaladas les realizamos una primera entrevista telefónica en la que recabamos una primera información acerca de su tarea como gestores. Teniendo en cuenta esta información hicimos una selección atendiendo además a otros criterios tales como la representatividad de diferentes cargos y de diversos servicios.

Tipo de institución	Cargo/Servicio
Universidad consolidada de una gran ciudad	Vicerrectorado
Universidad consolidada de una gran ciudad	Dirección de Departamento
Universidad con solera de una gran ciudad	Jefatura de Estudios
Universidad de reciente creación de una pequeña ciudad	Servicio de Biblioteca
Universidad de reciente creación de una pequeña ciudad	Jefatura Servicio Extensión Universitaria
Universidad con solera de una pequeña ciudad	Servicio de Vigilancia y salud
Universidad consolidada de una mediana ciudad	Gestor de Formación

Los participantes en el focus group fueron gestores de distintas

Universidades españolas que desarrollan y/o habían desarrollado labores de este tipo en diversos ámbitos de la organización.
Los objetivos del Focus- Group fueron:

a. Promover la reflexión conjunta en torno de las tareas de gestión, los rasgos que definen una buena práctica en este campo, los factores que condicionan su desarrollo así como las dificultades y los desafíos que plantea.

b. Contrastar los puntos de vista de los participantes acerca de las necesidades de formación que la gestión universitaria plantea.

c. Consolidar una base de conocimientos compartidos que contribuyese al diseño de una acción formativa dirigida a gestores universitarios actuales o potenciales.

Nuestra intención fue la de promover la reflexión compartida por parte de los participantes en torno a los objetivos planteados y siempre en relación con las experiencias profesionales que como gestores desarrollaban, en tanto todos los invitados habían sido considerados por su entorno como "buenos gestores".
Desde la coordinación del focus group se fueron planteando las cuestiones recogidas en el guión que presentamos a continuación y que previamente había sido entregado a los participantes del grupo de discusión para su conocimiento y preparación, de manera que el intercambio y contraste de opiniones vertidas en el grupo fuese fluido y animando.
La sesión fue registrada por dos investigadores-observadores no participantes que posteriormente realizaron un análisis de contenido. En la propia sesión se realizó una síntesis oral de lo trabajado, a fin de que los participantes validasen la interpretación que los investigadores-observadores iban realizando de los intercambios que se sucedían. Posteriormente se elaboró de un informe sobre el análisis de la información obtenida.

4.3. *Qué hemos aprendido acerca de las buenas prácticas en gestión*

Características de las "buenas prácticas" en gestión

Cosas bien hechas hay muchas, sin embargo, a una 'buena práctica' le deberíamos exigir un conjunto de características como las siguientes:
Una buena práctica es visible. Ello tiene varias dimensiones. Por un lado significa que tiene reconocimiento público e institucional. Es imitada o tomada como modelo en contextos diferentes. Por otro lado significa que tiene repercusión, relevancia, que tiene valor para determinados colectivos, en particular sus usuarios -por ejemplo, medida en términos de satisfacción de los mismos- así como para determinados sectores de la sociedad. Además, para que una buena práctica sea considerada como tal ha de tener determinado alcance, una determinada proyección social e institucional. Finalmente, otra dimensión de la visibilidad es la estabilidad. Una buena práctica debe perdurar en el tiempo para que podamos hablar de ella en esos términos. Debe afirmarse desde el punto de vista histórico, lo cual equivale a algún grado de institucionalización.
Una buena práctica es eficiente. Debe conseguir resultados positivos y constatables. Debe ser transparente; esto quiere decir que da acceso a los usuarios y está abierta a su control, por ejemplo mediante encuestas, mediante el tratamiento de las quejas y sugerencias o mediante la participación en comisiones de control. Por tanto, también quiere decir que se somete a evaluación de manera sistemática y usa esos resultados para la mejora. Además, debe estar alineada e integrada con los objetivos de la institución donde se inserta. Esto quiere decir encuadrada en un plan estratégico, que debe responder a unos objetivos precisos (aunque haya no obstante prácticas que provocan satisfacción a pesar de que -y en algunos casos, precisamente, *debido* a que- se desvían de los objetivos establecidos y adoptan objetivos diferentes a los previstos).
Una buena práctica está abierta a la innovación y a su auto-transformación. Debe aportar algo respecto a lo que había antes o respecto a cómo se hacían antes las cosas. Sin embargo, parece necesario ser cautos ya que a veces en aras de la innovación liquidamos prácticas adecuadas y satisfactorias. Se insiste en que la idea de innovación es una característica muy próxima a la de flexibilidad, entendiéndola como capacidad de adaptación y de

incorporación de elementos nuevos a la práctica establecida y que en ese sentido es compatible con conservar lo que funciona bien. También dependerá de la actividad que estemos gestionando. Algunas exigen una innovación permanente, mientras que otras exigen más estabilidad. Por lo tanto, la innovación habría que entenderla en términos de flexibilidad, lo cual significa, por un lado, apertura, capacidad de adaptación a situaciones nuevas; pero por otro lado significa capacidad para distinguir aquello que merece la pena conservar para integrarlo con los nuevos usos.

Una buena práctica produce desarrollo. Una buena práctica involucra a un equipo, lo hace evolucionar y contribuye a su desarrollo. Además, tiene también un carácter pedagógico para los usuarios a quienes trata de implicar apelando a su responsabilidad y el buen uso del servicio. Cuando hablamos de una (buena) práctica en realidad hablamos de algo que hace un colectivo. Puede que encontremos personas -líderes o determinados gestores- que hagan cosas interesantes. Pero ello no basta para definir una buena práctica. Ésta tiene un componente social en tanto que involucra a un colectivo que ha adoptado una manera propia de hacer las cosas, que posee en alguna medida las características anteriores y socializa a los miembros que se incorporan en el desempeño de dicha práctica. Una buena práctica hace mejores a los que se mueven en torno a ella.

En todo caso una buena práctica no puede ser identificada con un listado cerrado de rasgos como el anterior, por muy certero que éste sea. Unas características son más explicativas que otras en diferentes contextos. La práctica tiene siempre cualidades sistémicas y por tanto es dependiente de las condiciones locales, institucionales, históricas, de las personas que están implicadas, etc. Las características mencionadas pueden ayudar a identificar si algo merece ser calificado como buena práctica y también puede ayudar a promoverlas, pero el éxito de una práctica depende en gran medida del proceso mediante el cual se constituye y se instala en una organización y este proceso es altamente dependiente del contexto en el que se desarrolla.

Condiciones que favorecen el desarrollo de una buena práctica de gestión

Podemos distinguir entre las condiciones individuales, grupales y organizativas que contribuyen a la configuración de buenas prácticas en gestión.
En cuanto a las individuales, las hemos agrupado bajo dos epígrafes:

- En el primero hemos colocado determinadas habilidades sociales como: capacidad de escucha; empatía; capacidad de diálogo; flexibilidad.
- En el segundo estarían algunos aspectos de la personalidad que ayudan en la gestión: apertura psicológica; estabilidad o equilibrio emocional; fiabilidad o coherencia; auto-control; resistencia al stress.

En cuanto a las que características que tienen como referencia el grupo y su dinámica:

- Fomentar y sobre todo valorar el buen desempeño y el éxito de los colaboradores; capacidad para implicar a las personas y sacar lo bueno de cada uno; capacidad para integrar a los miembros del grupo en un proyecto común; fomentar el sentido de pertenencia; capacidad de cohesionar un equipo; preparar el grupo o la organización para el relevo,

En lo que se refiere a las que características que tienen como referencia a la institución, podemos hablar de capacidades, por un lado, de conductas preactivas por otro y, todavía más, de características netamente organizativas y que dependen relativamente poco de los sujetos:

- En cuanto a las capacidades: Visión, esto es, claridad en cuanto a las metas y los procedimientos para lograrlas; capacidad para infundir un sentido de misión a la organización; tener prestigio en el ámbito donde se desarrolla la gestión; contar en alguna medida con el reconocimiento de los colaboradores; capacidad de delegar; conocimiento de la estructura organizativa y, por consiguiente, capacidad para clarificar las funciones y los roles de los colaboradores.

- En cuanto a las conductas preactivas adecuadas para la gestión desde el plano institucional: coherencia (opuesto a arbitrariedad); responsabilidad y respeto a las normas; orientación hacia la resolución de problemas, pero al mismo tiempo capacitar al grupo para que encuentre sus propias soluciones; lealtad y compromiso con la institución; honestidad, claridad y transparencia; responsabilidad, en el sentido de conocer el propio rol y cumplirlo; orientación emprendedora y hacia la innovación; disponibilidad, tanto hacia el personal como hacia los usuarios.
- En cuanto a las características netamente organizativas: Una mínima estabilidad de los equipos; estabilidad económica (opuesto a la existencia de altibajos presupuestarios); una cierta autonomía en el uso de los recursos; coordinación y facilidad para la comunicación entre los servicios; flexibilidad organizativa (lo opuesto a burocratismo) y cesión de responsabilidad a los gestores por parte de las autoridades.

4.4. *Repercusiones y problemas de la labor de gestión*

El reconocimiento del desempeño de cargos de gestión es muy bajo. Lo es desde el punto de vista social, ya que el prestigio tradicionalmente asociado a los cargos universitarios se ha diluido. Pero también lo es desde el punto de vista económico y sobre todo, en este sentido, la política de 'a igual cargo, igual retribución' es injusta porque hay grandes diferencias, en cuanto a trabajo y dedicación requeridas en el desempeño del mismo cargo, entre diferentes universidades.

En definitiva, no está recompensado el esfuerzo que hay que dedicar a la tarea de gestión y las limitaciones que ello impone a la actividad investigadora, que es la que más se resiente, así como a la vida privada, que también se resiente. Parece recomendable arbitrar nuevas medidas de reconocimiento y recompensa.

A veces se da cierta incomprensión entre el colectivo de docentes y el del personal de administración y servicios (PAS). Ambos colectivos funcionan en principio con lógicas diferentes y a veces falta la capacidad de integrarlos en un proyecto común. Algunos de nuestros

protagonistas que conocen ambos colectivos, opinan que ambos "se desconocen mutuamente y hay ya determinados vicios creados y determinados estereotipos que pervierten la relación". Se deberían establecer puentes entre ambos colectivos. Por ejemplo, deberían darse procesos de formación con participación conjunta de ambos, aunque aparte de esto pueda darse también una formación específica.

Por otro lado, se echa de menos también una mayor integración entre los diferentes niveles jerárquicos de la estructura universitaria. En particular, esto se refiere a la integración del decano de una facultad y los directores de departamento en un proyecto común de centro.

La gestión provoca inevitablemente resistencia al cambio cuando los gestores se proponen cambiar con cierta profundidad las prácticas. Ello requiere capacidad para gestionar esas resistencias y probablemente una formación específica para ello.

Hay repercusiones que tienen que ver con el género. Todavía sigue siendo difícil para algunos aceptar iniciativas promovidas por mujeres. Quizás debido a la cultura tradicional universitaria, basada en personalismos, en el carisma y el prestigio de determinadas personas, tradicionalmente varones (el poder de los catedráticos). Estos *grandes personajes* difícilmente se someten a iniciativas promovidas por otros, especialmente si son mujeres, pues ello conllevaría una pérdida de ese poder basado en el status académico y en el empleo del capital social al que da acceso.

4.5. *Conocimientos, habilidades o destrezas necesarios para ejercer cargos de gestión. Estrategias de formación*

Se sugiere que una modalidad de formación podría consistir en la mentoría o acompañamiento de aquellos que van a ocupar cargos de gestión por parte de aquellos que los abandonan. Se trataría de suavizar las transiciones, asegurando además que no se pierde el conocimiento organizativo y que se da cierta continuidad institucional a las políticas de gestión.

En este mismo sentido, se propone la idea de constituir una bolsa de asesores de gestión, es decir, de personas que han ejercido cargos de gestión y están dispuestos a prestar consejos y asesoramiento a los que se incorporan a dichas labores.

También se sugiere la idea de dar continuidad a las políticas formativas a través de algo similar a una *escuela de gestión* propia de cada universidad. Esa daría también una cierta coherencia y facilitaría el conocimiento entre los gestores en activo en un periodo determinado.
Por otro lado, se sugiere utilizar metodologías con una orientación práctica, del tipo de talleres, en las que se puedan llevar a cabo simulaciones, estudios de caso, grupos de discusión, etc, sobre estrategias y procesos de gestión.
Otra idea que se aporta es la de crear herramientas con la ayuda de las nuevas tecnologías para compartir información y recursos entre los gestores: repositorios de información, repositorios de buenas prácticas, listas de distribución para conectar a los gestores universitarios de manera que compartan experiencias, dudas, etc.
Un debate suscitado entre los protagonistas de nuestro estudio es la polémica en torno a si la gestión universitaria debería estar fundamentalmente en manos de técnicos, profesionales de la administración y la gestión públicas o, por el contrario, debería estar en manos del personal docente e investigador. Las opiniones se han repartido entre ambos polos.
Por una parte se encuentran quienes atribuyen la tendencia hacia la primera de las premisas a un giro gerencialista, economicista y tecnocrático que la universidad como institución estaría experimentando en los últimos años. Existen universidades cuyo gerente ha adquirido un poder *desmesurado*, al cual se sometía todo un equipo rectoral. Este colectivo valora una orientación más colegial, en la que los gestores no posean probablemente tantas habilidades técnicas, pero tengan mayor sensibilidad hacia las necesidades de una institución muy particular como es la Universidad.
Por el contrario, encontramos quienes se muestran *firmes partidarios* de la profesionalización de la gestión universitaria y sobre todo de los servicios. No así de determinados puestos como los de rector o decano, pero sí de los directores de los servicios (por ejemplo, de deportes, de la biblioteca, de promoción cultural, etc). Este grupo cree que en algunas universidades hay un exceso de cargos académicos ocupados por docentes, que están poco tiempo en el cargo, a menudo

tomando decisiones cuyas consecuencias negativas no se encargan ellos de reconducir, sino que quedan en manos precisamente en manos del personal de administración y servicios.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Aguilar, J. (coord.) (2003). *La gestión del cambio*. Barcelona: Ariel Management.

Amabile, T.M. (1989). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.

Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las organizaciones escolares*. Barcelona: Horsori

Antúnez, S. (2002). Yo tampoco quiero ser director. *Organización y gestión educativa*, 15-18.

Antúnez, S. (2004). El director escolar, la LOCE y los tities, *Aula Innovación educativa*, 43-45

Boada, J, De La Fuente, R. y De Diego, R. (2007). La cultura empresarial y los valores organizacionales. En De Diego, R., De La Fuente, R. (coords.). *Estrategias de liderazgo y desarrollo de las personas en las organizaciones*, Madrid: Ediciones Pirámide, 21-40.

Clark, B. R. (1998a). *Creating entrepreneurial universities organization pathways of transformation*. New York: IAU Press.

Clark, B.R. (1998b). The entrepreneurial university demand and response. *Tertiary Education Management*, 4(1), 5-15.

Conole, G., Littlejohn, A., Falconer, I., & Jeffery, A. (2005). *Pedagogical review of learning activities and use cases. LADIE project report.*

Coronel Llamas, J.M., Moreno, E. y Padilla, M.T. (2002) "La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: Contribuciones y retos planteados desde una óptica de género." *Revista de Educación*, 327: 157-168.

De La Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

De La Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos.* Madrid: Escuela Española.

Dondi, C. (2001). El papel de la tecnología de la información y la comunicación en el proceso de innovación de la educación superior. En

La *universidad en la Sociedad de la Información*. Conferencia Sao Paulo- Brasil.
Drucker, P.F (1985). *Innovation and entrepreneurship-practice and principals*. New York: Harper &Row.
Escudero, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio organizativo: La perspectiva de la colaboración. En I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: ADDOEC.
Fullan, M. (1990). The management of change: an implementation perspective. In J. MEGARRY (ed.) *Facing the Challenge. Report of the IMTEC 2020 International Education Conference* London: IMTEC, 49-70.
Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: what the best leaders do to help their organizations survive and thrive.* San Francisco, California: Jossey-Bass.
Gairín, J. y Villa, A. (1999) *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Mensajero, Bilbao
González, M., y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
Hargreaves, A. y Fink, D. (2004) "The seven priciples of sustainable leadership." *Educational Eeadership*, April.
Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching, *Teaching and Teacher Education*, 6 (3) 227-241.
Herriott, R.E, y Gross, N. (eds.) (1979). *The dynamics of planned educational change: Case studies and analyses*. Berkeley, Calif:ornia: McCutchan.
Hersey, P et al. (2001). *Management of Organizational Behaviour, Leading Human Resources* (8ª Ed.) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall,
Hersey, P y blanchard, K. H. (1988). *Management of Organizational Behavior Utilizing Human Resources* (5ª Ed.) Englewood Cliffs, New .Jersey: Prentice-Hall.
Isaacs, D. (2006). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Barcelona: EUNSA
Kanter, R.M. (1988). When thousand flowers bloom: structural,

collective and social conditions for innovation in organization, *Research in Organizational Behaviour*, 10, 169-211.
King, N, y Anderson, N. (2002). *Managing innovation and change*. London: Thomson.
Lewin K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York : Harper and Row.
López, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J.M. y Altopiedi, M. (2003) *Dirigir centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.
Mayor, C. y Sánchez, M. (1999) Los equipos docentes: contribución formativa a la calidad del profesor universitario. XXI *Revista de Educación*, 1, 157-176.
Mayor, C. y Sánchez, M. (2000) *El reto de la formación de los docentes universitarios*. Instituto de Ciencias de la Educación y Vicerrectorado de calidad. Kronos: Sevilla.
Mcnay, I. (1995). From the collegial academy to corporate enterprise: the changing cultures of universities. En Schuller, T. (ed.) *The Changing University*. Buckingham: Open University, 105-115.
Miles, M.B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, California: Sage.
Payne, R. (1990). The effectiveness of research teams: a review. En WEST, M.A., FARR, J.L. (eds) *Innovation and creativity at work.* Chichester: Wiley, 101-22.
Ramsden, P. (2002). *Learning to lead in Higher Education*. London: Routledge.
Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones.* Madrid: Prentice Hall.
Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. 5ª Ed. New York: The Free Press.
Rowland, Gordon, (2008). Design and research: Partners for educational innovation. *Educational Technology*, Nov.-Dic, 3-9.
Sánchez Moreno, M. (Coord) (2008b) *Mujeres directivas: Un estudio en la Universidad española.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
Sánchez Moreno, M. (Ed.) (2009b) *Mujeres dirigentes en la*

universidad: Las texturas del liderazgo. Zaragoza: Sagardiana. Prensas Universitarias de Zaragoza.
Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruiz, C. (2003) Supervisión Clínica como estrategia de aprendizaje entre profesores en Gairin, J. y Armengol, C. (eds.) *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Praxis: Barcelona.
Sánchez Moreno, M., Altopiedi, M. y Lavié, J.M. (2008a) Investigación sobre género y liderazgo en la universidad, en Gairín, J. y Antúnez, S. (Ed) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A. ISBN 978-84-7197-905-6.
Sánchez Moreno, M., y Mayor Ruiz, C. (2006) "Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias". *Revista de Educación*, 339, 923-946.
Sánchez, M. (2009a) La mejora de las estrategias de la dirección. En Santos Guerra, M. (Coord). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Wolters Kluwer España, pp.229-247.
Sánchez, M. y López, J (2002) "Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad", en Mayor, C. (Coorda.) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
Spillane, J , Camburn., E. & Stitziel, A.(2007) "Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday" *Leadership and Policy in Schools*, 6:103-125
Spillane, J. & Hunt, B.R. (2010) "Days of their lives: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office" J. *Curriculum studies*, 1-39, First Article
Spillane, J. Weitz, K. Stephan, J. (2009) "School Principal Expertise: Putting Expert-Aspiring Principal Differences in Problem Solving Processes to the Test" *Leadership and Policy in Schools*, 8:128-151
Sporn, B. (2003). Management in higher education: Current trends and future perspectives in European colleges and universities. En R. BEGG (ed.) *The Dialogue between higher education research and practice*, 97-107.
The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry, *Educational*

Researcher, Vo. 32, No. 1, pp. 5-8.
Tomàs, M. (1995). Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos, *Educar*, 19, 61-77.
Tomàs, M. (2003). La formación y la gestión del cambio de cultura en las organizaciones. En Gairín, J. y Armengol, C (eds). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
Tomàs, M. (coord.) (2006). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
Tomàs, M; Castro, D y Feixas, M. (2010). Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad. Propuesta de un modelo. *Bordón, 62*, 1, 139-151
Villa, A. (2008). Innovación y cambio en las organizaciones educativas. En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas: V Congreso Internacional -sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto,
Wilson, B.L. y Firestone, W.A. (1987). "The principal and instruction: Combining bureaucratic and cultural linkages." *Educational Leadership*, 45 (1): 18-23.

---

(1) El estudio está financiado por la Junta de Andalucía en la convocatoria de Proyectos de Investigación de Excelencia (P07.SEJ-02960), y su investigador principal es el Dr. Julián López Yánez.

Ver Texto

---

(2) La investigación en la que basamos esta participación ha sido financiada por la Consejería de Industria de la Junta de Andalucía en su convocatoria de Proyectos de Excelencia. Han participado en la investigación Paulino Murillo, Cristina Mayor, Marita Sánchez, José María Rodríguez, Carmen Yot, Adnaloy Pardo.

Ver Texto

Los sistemas de garantía de calidad de las Universidades

Coordinadora: Quintina Martín-Moreno Cerrillo

PRESENTACIÓN

Las universidades están inmersas en estos momentos en la aplicación de nuevas dinámicas para la mejora de la calidad institucional derivada del nuevo marco legislativo que ha establecido la necesidad de que los títulos oficiales dispongan de un sistema de garantía de calidad.

La disponibilidad de sistemas de garantía de calidad para la mejora continua de los títulos universitarios españoles es un requerimiento de nuestra administración educativa que se sitúa en correspondencia con las nuevas prácticas para la evaluación institucional que se están aplicando en un conjunto cada vez más amplio de países para el incremento de la calidad de las organizaciones públicas y privadas.

Este simposio se centra en el análisis de las principales claves relativas a los sistemas de garantía de calidad en las universidades a través de cuatro ponencias.

En la primera ponencia, Quintina Martín-Moreno Cerrillo plantea el tema de la complejidad de los sistemas de garantía de calidad de las universidades, al tiempo que incluye una breve síntesis del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la UNED y de su marco de referencia: el Programa AUDIT. En la segunda, Eduardo García Jiménez contextualiza el aseguramiento de la calidad de las universidades españolas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, mientras que en la tercera, Alejandro Tiana Ferrer analiza el aseguramiento de la calidad en las universidades hispanoamericanas. Finalmente, en la cuarta ponencia, Miguel Santamaría Lancho analiza estrategias relevantes para la innovación institucional en el ámbito universitario.

A través de estas cuatro ponencias se ofrece a las personas interesadas en el tema un amplio ámbito de reflexión y debate.

1. *LA COMPLEJIDAD DE LOS SISTEMAS DE GARANTÍA*

DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Quintina Martín-Moreno Cerrillo
Vicerrectora Adjunta de Calidad de la UNED

El marco legislativo actual establece la necesidad de que los títulos universitarios oficiales dispongan de un sistema de garantía interna de calidad (véase, por ejemplo, el R.D.1393/2007 y el R.D. 861/2010), que puede referirse tanto a un sistema diseñado específicamente para el título concreto, como a un sistema general de la universidad o del centro responsable de las enseñanzas, aplicable al título. Un sistema de garantía interna de calidad está constituido por las políticas, actuaciones y recursos destinados a alcanzar y demostrar la consecución de la calidad requerida por una organización.

La eficacia de un sistema de garantía interna de calidad es dependiente de la creación de una cultura institucional para la calidad, que integre la evaluación y mejora continua. Constituye un instrumento para que las organizaciones en general y las universidades en particular revisen/rediseñen sus procesos institucionales, autocorrijan sus deficiencias, promuevan el desarrollo profesional de sus miembros y sean receptivas a las innovaciones para la mejora. Desde esta perspectiva, la cultura de la calidad convierte a cualquier institución en *una organización que aprende*.

Los sistemas de garantía interna de calidad promueven la cultura de la calidad en las universidades, lo que incluye el otorgar un rol central a la satisfacción de las necesidades de los grupos de interés (alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, administración educativa y sociedad en general).

1.1. *La cultura de la calidad: un instrumento para la mejora institucional continuada*

El concepto de cultura de la calidad es difuso. Surgió de la constatación de la insuficiencia de los enfoques de "arriba-hacia-abajo" para la mejora de la calidad institucional, en tanto en cuanto:

1. La calidad institucional difícilmente se incrementa si los miembros de la organización y su contexto no son tenidos en cuenta.
2. Los miembros de una organización difícilmente se comprometerán

a realizar un esfuerzo para la mejora de la misma a no ser que tengan la oportunidad de participar en las decisiones que les conciernen.

3. El incremento de la calidad de una organización requiere un enfoque global, en lugar del desarrollo simultáneo de varios proyectos de cambio en actuaciones separadas y escasamente coordinadas.

La cultura de la calidad se dirige a la permanente revisión de la organización por sus propios miembros. La adopción de la cultura de la calidad por una organización estimula la creatividad de sus integrantes constituyéndose la propia institución en objeto de investigación (*investigación en la acción*). Asimismo, la cultura de la calidad enfatiza el rol de los usuarios en la valoración de la calidad de los productos adquiridos o de los servicios recibidos. En efecto, el concepto de calidad ha ido evolucionando de forma que ha pasado de centrarse exclusivamente en los productos y/o servicios desarrollados por una organización (características técnicas y/o materiales) a tomar paralelamente en consideración el grado en que satisfacen las expectativas de los usuarios.

Ha transcurrido ya más de medio siglo desde que el trabajo de Deming estableció las bases para el nacimiento del concepto moderno de calidad integrado en el modelo de la calidad total (TQM: *Total Quality Management*), como instrumento para la gestión del conocimiento. El mayor número de aplicaciones del modelo de la calidad total provienen del ámbito no universitario. No obstante, las actividades de evaluación institucional y los planes de mejora no son desconocidas por nuestras universidades; cabe recordar los Planes de Evaluación de la Calidad de las Universidades de 1999, 2001 y 2003/2005, que han proporcionado una experiencia valiosa a estas instituciones en este ámbito.

Los dos modelos estandarizados de mayor aplicación en las organizaciones actuales son: UNE-EN-ISO 9001:2008 (AENOR, 2008), regulada a nivel internacional por ISO (*International Organization por Standardización*) y adaptada por AENOR (Asociación Española de

Normalización) al ámbito español y el Modelo Europeo EFQM de Excelencia (EFQM,2010), elaborado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM son sus siglas en inglés). A ellos hay que añadir en el ámbito universitario el Programa AUDIT, que ha sido desarrollado por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) con la colaboración de la AQU (*Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*) y de la ACSUG (*Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia*) y que se ajusta a los criterios de la ENQA. El programa AUDIT es una adaptación al ámbito universitario del Modelo Europeo EFQM para la Excelencia.

Los tres modelos citados combinan un sistema de garantía interna y un sistema de garantía externa para el aseguramiento de la calidad. Concretamente, el Programa AUDIT estimula a las universidades para que establezcan el necesario control interno de calidad, mediante el desarrollo de sistemas de garantía interna de calidad y paralelamente constituye en sí mismo un sistema de garantía externa de calidad para las universidades, puesto que, en su marco, la ANECA, con la colaboración de agencias autonómicas, evalúa los sistemas de garantía interna de calidad de las universidades y, si el resultado es positivo, procede a la certificación de los mismos.

La evaluación/certificación por la ANECA de los sistemas de garantía interna de calidad de las universidades se lleva a cabo en dos fases:

1. Verificación/Certificación del Diseño del sistema de garantía interna de calidad.

2. Acreditación/Certificación de la Implantación del sistema de garantía interna de calidad.

Los referentes inmediatos del programa AUDIT son: la ENQA (*European Association for Quality Assurante in Higher Education*) y especialmente su documento *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* y el Ministerio de Educación, según lo establecido en el R.D.1393/2007 y en el R.D. 861/2010, que regulan las enseñanzas universitarias.

1.2. *La cultura de la calidad en el espacio europeo de*

educación superior

La ENQA ha establecido un conjunto de criterios y directrices para la garantía interna de calidad de las instituciones de educación superior, que incluyen la necesidad de que las universidades se comprometan públicamente con el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y que vele por el aseguramiento de la misma. En este contexto, la ENQA indica que las universidades deben desarrollar e implantar una estrategia de mejora continua de la calidad. Para ello, las universidades deben tener una política y procedimientos asociados para la garantía de calidad de sus programas y títulos. Además deben disponer de mecanismos formales para la aprobación, control y revisión periódica de sus programas y títulos, y publicar regularmente información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los programas y títulos que ofrecen.

Respecto a la combinación entre sistema interno y sistema externo de garantía de calidad, la ENQA ha hecho observar que, si las instituciones de educación superior fuesen capaces de demostrar la efectividad de sus procesos de garantía calidad interna de calidad, los procesos externos (garantía externa de calidad proporcionada por agencias de aseguramiento de la calidad) podrían ser menos intensivos.

El diseño e implantación de un sistema de garantía interna de calidad en el ámbito universitario es una tarea compleja, puesto que aunque las posibles metodologías a utilizar son concretas y efectivas (Programa AUDIT, Modelo Europeo EFQM para la Excelencia, Normas ISO, etc., y muy especialmente el citado en primer lugar por su especificidad para el ámbito universitario), existen dos dimensiones contextuales que suelen dar lugar a debates en el seno de las universidades a la hora de llegar a acuerdos en cuanto a la definición de la política y objetivos para la calidad: 1) el propio concepto de calidad, por su complejidad intrínseca y 2) las posibilidades de integración de las dos concepciones de universidad.

1.3. *La complejidad del concepto de calidad*

El aseguramiento de la calidad es una exigencia de los sistemas

educativos, de los estudiantes y, en general, de toda la sociedad a sus universidades. El Programa AUDIT define la calidad como *la atención sistemática, estructurada y continuada a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora* (ANECA, AQU, ACSUG, 2007). El objetivo de la calidad es una premisa en la organización de cualquier institución, en tanto en cuanto ninguna pretende elaborar productos o prestar servicios faltos de calidad.

El diseño e implantación de un sistema de garantía de calidad constituyen dos tareas complejas, cuya complejidad deriva de la propia complejidad del concepto mismo de calidad. En efecto, calidad no es un concepto unívoco, sino polisémico, multidimensional y relativo, en tanto en cuanto, en su aplicación valorativa, suele estar perfilado por matices diferentes en los distintos individuos. No en vano, la percepción de la calidad y los modelos cognitivos de la misma son constructos mentales que elaboran los sujetos a partir de la información de que disponen, es decir, la información que captan más la información que se les proporciona sobre el objeto de la valoración.

1.4. *Las posibilidades de integración de las dos concepciones de universidad*

En los documentos que van definiendo el EEES, subyacen dos concepciones sobre la universidad que se perfilan como complementarias, mientras que en opinión de algunos académicos serían contrapuestas, lo que provoca debates en el proceso de definición de la política y de los objetivos de la calidad en el seno de bastantes universidades y dificulta la consecución de acuerdos:

1. La orientación académica: concepción de la universidad como institución para el avance del conocimiento

2. La orientación empresarial: concepción de la universidad como empresa comercial.

Por ejemplo, Kellermann (2010: punto 3) contrapone la universidad entendida como un negocio y la que denomina *la universidad de la mente*, considerando que un negocio es la actividad de comprar y vender productos y servicios, mientras que mente significa

pensamiento, comprensión, memoria, atención y otras actividades cognitivas.

Los que consideran que ambas concepciones son contrapuestas se alarman ante la orientación empresarial que, en su opinión, convierte a la universidad en una simple herramienta del mercado de trabajo, exclusivamente dirigida a proporcionar a los estudiantes las cualificaciones y competencias requeridas por los empleadores. Es decir, temen que la educación y los estudios universitarios dejen de ser fines en sí mismos y se conviertan en medios para el mercado laboral, constituyéndose la empleabilidad en el principal objetivo de los estudios. Como consecuencia, temen también que desaparezca la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el conocimiento a favor de la motivación extrínseca, dirigida a obtener una cualificación que mejore su posición en el mercado laboral.

En este contexto, se ha llamado la atención hacia un conjunto de términos comunes a los ámbitos empresarial y universitario (emprendeduría, productividad, libertad y progreso), subrayando los diferentes significados que se les otorgan en uno y otro ámbito (tabla 1).

Términos	Empresa	Universidad
Emprendeduría	Creación de negocio	Ideas innovadoras surgidas de la curiosidad, la duda y la crítica
Productividad	Hacer dinero	Incremento del conocimiento por la investigación y la diseminación de los hallazgos
Libertad	De comercio y mercados	Apertura hacia nuevas perspectivas, hipótesis y teorías
Progreso	Continuo proceso de avance en la producción de bienes y crecimiento económico	Es el mundo del desarrollo de la ciencia y del conocimiento
Resultados	En términos monetarios	Descubrimientos científicos, publicaciones y prestigio académico

Tabla 1. Elaboración propia, a partir de Kellermann (2010)

En los documentos que van perfilando el EEES subyacen las dos concepciones de universidad; por ejemplo, la Declaración de la Sorbona (1998: 1) enfatiza la orientación académica: *Tenemos que fortalecer y construir sobre las dimensiones intelectual, cultural, social y técnica de nuestro continente...Europa no es sólo la del Euro, la de los bancos y la de la economía: tiene que ser también la Europa del*

conocimiento, mientras que la Estrategia de Lisboa enfatiza la dimensión de mercado, explicitando la intención de que las universidades contribuyan a hacer de Europa *la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo* (Conclusiones de la Presidencia, 2002: 1). Incluso, respecto a la Declaración de la Sorbona, un análisis realizado por Haug, Kristein y Knudsen (1999: 29) ha puesto de manifiesto que no se dirige sólo a conseguir *el reconocimiento académico y la comparabilidad de las enseñanzas per se*, sino que consideran que *la razón de ser del debate está íntimamente relacionada con la emergencia de un mercado de trabajo más europeo y más internacional*.

Una investigación realizada por la OCDE ha subrayado que, dado el crecimiento del número de estudiantes universitarios en los distintos países y las limitaciones presupuestarias que están sufriendo las instituciones de educación superior, la sostenibilidad financiera de las universidades se ha convertido en un importante problema para los equipos directivos de estas instituciones, que tienen que enfrentarse al desafío de dar respuesta a sus objetivos en un contexto de creciente autonomía institucional y conseguir, a través de estrategias de mercado y de la matrícula que pagan los estudiantes, los recursos financieros que completen los que reciben de la correspondiente administración educativa. *La Universidad ya no es un lugar tranquilo para enseñar y realizar trabajo escolar a un ritmo medido... Es una empresa grande, compleja, competitiva que requiere continuas inversiones a gran escala* (OCDE, 2007). En este contexto, las universidades necesitan estrategias profesionales de gestión.

La citada investigación, en la que han participado 8 países (Alemania, Australia, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Japón y Suecia, cuyos informes nacionales se pueden consultar en: www.oecd.org/edu/higher), ha conducido a la identificación de 4 áreas relativas a las condiciones de sostenibilidad de las universidades:

1. Desarrollar una estrategia institucional integrada.

2. Recuperar los costes económicos completos de las actividades a través de las operaciones de la institución.

3. Realizar inversiones con el objetivo de la sostenibilidad.

4. Gestionar adecuadamente los riesgos y las crisis financieras.

Esta investigación ha detectado que:

- Muchas universidades de los países de la OCDE esperan que el gobierno de su país les proporcione los fondos e inversiones que necesitan.
- En las universidades más tradicionales, muchos académicos consideran que la mejor gestión es la que se mantiene periférica a los objetivos académicos relacionados con la enseñanza y la investigación.
- Son pocas las instituciones de educación superior que están invirtiendo en sistemas modernos de gestión y en gestores profesionales.

Sin embargo, se observa que esta cultura institucional está cambiando parcialmente en algunos países y universidades debido a las limitaciones financieras y a las presiones del mercado, y también a los cambios de la concepción de la vida académica en sí misma; por ejemplo, actualmente la investigación en ciencias experimentales y en ciencias de la salud (especialmente en medicina) requiere la disponibilidad de alta tecnología, lo que exige sustanciales recursos, por lo que los centros universitarios afectados están implantando estrategias de gestión similares a las de las empresas. Al mismo tiempo, los gobiernos de los distintos países están pidiendo a las universidades que incremente sus colaboraciones con las empresas.
La dificultad para los equipos directivos y gestores de las universidades es cómo introducir las técnicas apropiadas de gestión y los incentivos requeridos de forma que respondan a las nuevas necesidades, pero sin socavar la misión fundamental de las universidades. Cuestiones básicas de autocomprobación para los equipos directivos son las siguientes:

- ¿Hemos desarrollado un equipo de gestión integrado en el que gestores académicos y no académicos respeten sus respectivas

contribuciones y compartan un conjunto común de valores y objetivos?

- ¿Nuestras estrategias académicas están apoyadas por competencias de gestión profesionales en cuanto a los ámbitos financiero, de infraestructuras, de personal y de las diversas áreas de sistemas?
- ¿Nuestras estrategias son capaces de desarrollar y hacer crecer nuestra posición en el mercado utilizando nuestras fortalezas, en lugar de situarnos por debajo de nuestro nivel de realización o simplemente mantenernos en nuestro nivel histórico?
- ¿Estamos haciéndonos responsables de nuestro propio futuro o somos todavía demasiado dependientes de decisiones que se toman fuera de nuestra institución?
- ¿Somos suficientemente fuertes para abordar los riesgos y contingencias que pueden amenazar nuestra sostenibilidad?
- ¿Estamos desarrollando nuestro *staff* para que lleguen a ser gestores institucionales estratégicos en el futuro?

1.5. *Aportaciones básicas de un sistema de garantía interna de calidad*

El diseño e implantación de un sistema de garantía interna de calidad puede aportar importantes ventajas a la gestión universitaria, en tanto en cuanto proporciona un mejor conocimiento institucional y supone un importante impulso para la mejora. En Síntesis:

- Apoya el desarrollo de una cultura de la calidad y el sentido de pertenencia a una organización.
- Promueve la racionalización de los procesos que se llevan a cabo en la universidad, por lo que permite acometer de manera más eficiente la realización del conjunto de procesos o tareas.
- Incrementa la capacidad de formación dentro de los propios equipos de trabajo y de difusión de los conocimientos.
- Facilita la resolución de problemas operativos.
- Proporciona mayor funcionalidad a la información disponible para

la planificación y toma de decisiones. En efecto, un sistema de garantía interna de calidad incrementa la capacidad de la institución para la recogida, selección y análisis de la información, lo que conduce a una mayor utilidad de la misma en los procesos de toma de decisiones.

- Conlleva la determinación de una base de indicadores (cuantitativos y cualitativos), tanto de la dimensión real (datos basados en hechos, tales como, por ejemplo, proporción de profesores doctores con relación al total de profesores), como de la dimensión aparente (datos basados en las percepciones; por ejemplo, percepción media de la calidad del profesorado), adecuados a cada proceso clave, puesto que cualquier aspecto de la gestión precisa de métricas y de estimaciones fundamentadas para evaluar su evolución a lo largo del tiempo.
- Apoya las actividades de los procesos de evaluación y agiliza la gestión de los mismos.
- Facilita la detección de los puntos fuertes y débiles de la institución y establece las bases para el diseño, implantación y evaluación de acciones de mejora.
- Estimula la comunicación relevante entre los grupos de interés internos y externos a la universidad para la mejora de la calidad. Esto es, gestiona, en función de los distintos grupos de interés, los procesos para la difusión de la información teniendo en cuenta que una comunicación eficaz requiere de retroalimentación por parte del receptor.
- Ofrece mayor transparencia en la gestión y en la difusión de los resultados de la institución que, como consecuencia, incrementa la credibilidad ante sus grupos de interés internos y externos.

1.6. *Principales dificultades en el diseño e implantación de un sistema de garantía interna de calidad*

El diseño y desarrollo de un SGIC son tareas no exentas de dificultades:

- No siempre se consigue que se lleguen a compartir principios

comunes entre los líderes institucionales (equipo rectoral, dirección de departamento, de facultad,...) y la comunidad universitaria. Si no se llega a configurar una cultura de la calidad suficientemente compartida, se produce una atomización institucional, que conduce a la ineficacia de esfuerzos derivados de la fragmentación, cuando no de un excesivo individualismo, lo que instaura la rutina y la apatía entre los miembros de la organización.

- En la determinación de indicadores evaluables, existe el riesgo de que cualidades multidimensionales se conviertan en cualidades cuantificadas a través de insuficientes dimensiones.

- La dificultad de combinar, para cada indicador, la dimensión real de la calidad con la dimensión aparente, en tanto en cuanto al otorgar un importante rol a los grupos de interés en la valoración de la calidad sobre la base de las propias percepciones de cada individuo, la dimensión aparente adquiere en ocasiones más importancia que la dimensión real; por ejemplo, si una titulación es socialmente percibida como de gran calidad, conseguirá atraer mejores estudiantes, mejores docentes y más recursos tanto de la administración educativa (adjudicación de proyectos en convocatoria pública) como del ámbito empresarial (firma de mayor número de convenios de colaboración) y mayores dotaciones económicas, por gozar de mayor prestigio en la comunidad científica.

- La adopción de estándares es una decisión compleja. El valor obtenido en un indicador tiene que compararse con un estándar previamente establecido, que puede estar definido por: a) el cumplimiento de metas de la institución, b) un estándar establecido por la administración educativa para la educación superior, c) la media obtenida por instituciones similares o d) ser un valor histórico que proviene de la trayectoria anterior de la institución.

- La gran cantidad de información disponible traslada el problema del acceso a la información, al filtrado de la misma. Se ha dicho que la sociedad del conocimiento es también la sociedad de *la saturación informativa* por lo que encontrar la información que se precisa en un momento determinado puede suponer mucho esfuerzo, si no se dispone de una herramienta informática adecuada para el sistema de

garantía interna de calidad, que incluya una potente aplicación electrónica para la gestión documental.

1.7. *El diseño del sistema de garantía interna de calidad de la UNED (SGIC-U)*

La elaboración del Diseño del sistema de garantía interna de calidad de la UNED (SGIC-U) ha requerido la toma institucional de dos decisiones previas:

1. El compromiso explícito de la UNED, a partir del acuerdo de su Consejo de Gobierno, firmado por el Rector con la ANECA, a través de la Carta de Adhesión al Programa AUDIT, manifestando su conformidad a aplicar el sistema de garantía interna de calidad que se diseñara y una vez que hubiera obtenido una valoración positiva por parte de la ANECA.

2. El alcance del sistema, es decir, conforme a lo establecido en el R.D. 1393/2007, fue preciso determinar si se iba a diseñar un sistema de garantía interna de calidad para cada uno de los títulos que imparte esta universidad, un sistema de garantía interna de calidad para cada una de sus facultades y escuelas o un sistema de garantía interna de calidad para la UNED en su conjunto, optándose por esta última posibilidad,

El Diseño del SGIC-U fue realizado entre enero de 2008 y enero de 2009 por la autora del presente trabajo con la colaboración de la comunidad universitaria y en el marco de las actividades del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente. Una vez tomadas las dos decisiones indicadas, la primera actividad para la elaboración del Diseño del SGIC-U consistió en la realización del diagnóstico institucional. Elementos fundamentales que se tuvieron especialmente en cuenta fueron:

- Las leyes, reglamentos, normas y criterios que regulan la formación.
- La estructura organizativa (funciones y actividades) que dan soporte al diseño y desarrollo de la formación.

- Los procesos y mecanismos asociados a la mejora de la formación.

Seguidamente, se determinaron el procedimiento y las fuentes para la obtención de datos sobre los aspectos incluidos en el programa AUDIT y los responsables implicados en el diagnóstico, incluyendo interlocutores de diferentes unidades, equipos, departamentos y enseñanzas, y se identificaron, analizaron y completaron los procesos básicos existentes para la gestión de la calidad en la UNED, conforme a lo indicado en el Programa AUDIT.

Los principios de actuación que han guiado el proceso de Diseño del sistema de garantía interna de calidad de la UNED han sido: a) la legalidad y seguridad jurídicas, b) la legislación universitaria, c) los criterios y directrices para la calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y, más específicamente, los establecidos por el programa AUDIT y d) los principios de publicidad, transparencia y participación.

Los procesos básicos que integran el sistema de garantía interna de calidad de la UNED diseñado son los siguientes:

- Procesos para la elaboración y revisión de la política y objetivos para la calidad (P-U-D1-01 y procesos derivados).
- Procesos para la garantía de calidad de los programas formativos (P-U-D2-01 y procesos derivados).
- Procesos para el desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes (P-U-D3-01 y procesos derivados).
- Procesos para la calidad del personal académico y de administración y servicios (P-U-D4-01 y procesos derivados).
- Procesos para la gestión de los recursos materiales y servicios (P-U-D5-01 y procesos derivados).
- Procesos relativos a los resultados de la formación (P-U-D6-01 y procesos derivados).
- Proceso para la información pública (P-U-D7-01 y procesos derivados).

La tabla 2 incluye una mayor especificación de estos procesos, en

tanto en cuanto contiene los procesos clave.

PROCESOS CLAVE DEL SGIC-U		
DIRECTRIZ 1 P-U-D1-01	**Procedimientos para la elaboración y revisión de la política y objetivos para la calidad de la UNED**	
	P-U-D1-p1-01	Procedimiento general para la elaboración y revisión de la política y objetivos para la calidad de la UNED
	P-U-D1-p2-01	Procedimiento para la elaboración y revisión de la política y objetivos para la calidad de las facultades y escuelas de la UNED
DIRECTRIZ 2 P-U-D2-01	**Procedimientos para la garantía de calidad de los programas formativos**	
	P-U-D2-p1-01	Procedimiento general para la garantía de calidad de los programas formativos de la UNED
	P-U-D2-p2-01	Procedimiento para la garantía de calidad de los programas formativos de las facultades y escuelas de la UNED
	P-U-D2-p3-01	Procedimiento para la eventual suspensión de la impartición de un título
	P-U-D2-p4-01	Procedimiento para el diseño y desarrollo de nuevos planes de estudio
	Procedimientos para el desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes	
	P-U-D3-p1-01	Procedimiento para la defi nición de perfi les, admisión de estudiantes y apoyo a los nuevos estudiantes a través del plan de acogida
	P-U-D3-p2-01	Procedimiento para la gestión y revisión de la orientación académico-profesional al estudiante
	P-U-	

DIRECTRIZ 3 P-U-D3-01	D3-p3-01	Procedimiento para la gestión y revisión de la movilidad de los estudiantes enviados	
	P-U-D3-p4-01	Procedimiento para la gestión y revisión de la movilidad de los estudiantes recibidos	
	P-U-D3-p5-01	Procedimiento para la gestión y revisión de la orientación e intermediación para la inserción laboral	
	P-U-D3-p6-01	Procedimiento para la gestión y revisión de las prácticas externas integradas en los planes de estudios	
	P-U-D3-p7-01	Procedimientos para la gestión y revisión de incidencias, quejas, reclamaciones y sugerencias	
		P-U-D3-p7-1-01. Procedimiento general para la gestión y revisión de incidencias, quejas, reclamaciones y sugerencias	
		P-U-D3-p7-2-01. Procedimiento para la revisión de exámenes	
		F-P-U-D3-p7-3-01. Procedimientos para la atención a consultas, quejas, registro de hechos y mediacion por el Defensor Universitario de la UNED	
		F-P-U-D3-p7-4-01. Procedimiento para la resolución de los recursos contra actos administrativos regulados en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común	
DIRECTRIZ 4 P-U-D4-01	**Procedimientos para la calidad del personal académico y de administración y servicios**		
	P-U-D4-p1-01	Procedimiento para la defi nición de la política de personal académico y de personal de administración y servicios	
	P-U-D4-p2-01	Procedimientos para la captación y selección del personal académico y del personal de administración y servicios	
		P-U-D4-p2-1-01	Procedimiento para la captación y selección de personal académico
		P-U-D4-p2-2-01	Procedimiento para la captación y selección de personal de administración y servicios
		Procedimientos para la evaluación, promoción, reconocimiento e incentivos del personal académico y PAS	

	P-U-D4-p3-01	P-U-D4-p3-1-01	Procedimiento de evaluación, promoción y reconocimiento del personal académico
		P-U-D4-p3-2-01	Procedimiento para la evaluación, promoción y reconocimiento del personal de administración y servicios
	P-U-D4-p4-01	Procedimientos para la formación de personal académico y PAS	
		P-U-D4-p4-1-01	Procedimiento para la formación del personal académico
		P-U-D4-p4-2-01	Procedimiento para la formación del personal de administración y servicios
DIRECTRIZ 5 P-U-D5-01	**Procedimientos para la gestión de los recursos materiales y servicios**		
	P-U-D5-p1-01	Procedimientos para la gestión de los recursos materiales	
		P-U-D5-p1-1-01	Procedimiento para la reserva de salas
		P-U-D5-p1-2-01	Procedimiento para la gestión de los recursos materiales tramitados mediante contrato (material no inventariable)
		P-U-D5-p1-3-01	Procedimiento para la gestión de los recursos materiales tramitados mediante contrato (obras)
		P-U-D5-p1-4-01	Procedimiento para la gestión de los recursos materiales que tengan la consideración de contrato menor (no inventariable)
		P-U-D5-p1-5-01	Procedimiento para la gestión de los recursos materiales homologados por el Ministerio de Economía y Hacienda
		P-U-D5-p1-6-01	Procedimiento para la gestión de peticiones de recursos materiales mediante contrato (material inventariable)
		Procedimiento para la gestión de los servicios	
		P-U-D5-p2-1-01	Procedimiento para el diseño y producción de medios impresos y distribución de publicaciones impresas y audiovisuales por el Centro de Edición de Medios Impresos (CEMIN)
		P-U-D5-	

	P-U-D5-p2-01	p2-2-01	Procedimiento para la gestión de los servicios de la biblioteca
		P-U-D5-p2-3-01	Procedimiento para la gestión de los servicios del Centro de Medios Audiovisuales (CEMAV)
		P-U-D5-p2-4-01	Procedimiento para la gestión de los servicios del Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico (CINDETEC)
		P-U-D5-p2-5-01	Procedimiento para la gestión de los servicios del Centro de Servicios Informáticos (CSI)
DIRECTRIZ 6 P-U-D6-01	**Procedimientos relativos a los resultados de la formación**		
	P-U-D6-p1-01	Procedimiento para el análisis y medición de resultados	
	P-U-D6-p2-01	Procedimiento para el análisis de indicadores	
	P-U-D6-p3-01	Procedimiento para la realización de encuestas y muestreo	
	P-U-D6-p4-01	Procedimiento para la toma de decisiones sobre los resultados de la inserción laboral	
DIRECTRIZ 7 P-U-D7-01	**Procedimiento de información pública**		

Tabla 2. Procesos del Sistema de Garantía de Calidad de la UNED

El sistema de garantía interna de calidad de la UNED y los procesos y documentos que lo integran están descritos en dos volúmenes:

1. Manual del SGIC-U: contiene la descripción del sistema de garantía de calidad de la UNED.

2. Manual de procedimientos del SGIC-U: conjunto de procesos y documentos que a los que hace frecuente referencia en el Manual del

SGIC-U. Este manual, además de la descripción de todos los procesos y de los documentos asociados, incluye el flujograma de cada uno de los procesos.

El Diseño del sistema de garantía interna de calidad de la UNED ha implicado una gran complejidad por la especificidad metodológica de esta universidad (educación a distancia) y por el alcance de su SGIC-U (certificación total), en tanto en cuanto es un sistema aplicable a todas sus facultades y escuelas y a todos los títulos que imparte esta universidad (grado, máster y doctorado).

En definitiva, la UNED dispone de un sistema de garantía interna de calidad (SGIC-U) cuyo Diseño ha sido Certificado por la ANECA en la I Convocatoria del Programa AUDIT (2009), en la cual sólo 4 universidades públicas (además de la UNED) han obtenido la certificación total, es decir, han obtenido el Certificado de su SGIC para todas sus facultades/escuelas y para todas las titulaciones oficiales que imparten. Una vez superada con éxito la fase de Diseño del SGIC-U, la UNED ha iniciado la fase de Implantación, en la que evidentemente también se cuenta con la participación de toda la comunidad universitaria. La Implantación, una vez concluida, será asimismo presentada a la ANECA para su acreditación.

2. *EL ASEGURAMIENTO (1) DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES EN EL EEES*

Eduardo García Jiménez
Catedrático de la Universidad de Sevilla. Coordinador de Innovación. ANECA

La expresión aseguramiento de la calidad, con otros como garantía o gestión de la calidad, ha entrado a formar parte de las expresiones comúnmente utilizadas en el ámbito universitario, como poco antes había sucedido en el mundo de la empresa o en el de la prestación de servicios públicos. En España, hasta alcanzar el status quo actual, es de justicia citar iniciativas pioneras de ámbito estatal como el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (1996-2002) y el *II Plan de Calidad de las Universidades* (2003-2007) o iniciativas particulares como las desarrolladas por algunas universidades para implantar sistemas de gestión de la calidad bajo la familia de normas

ISO 9000 o siguiendo el modelo de excelencia promovido por la Fundación Europeo para la Gestión de la Calidad, conocido como modelo EFQM. No obstante, es con la incorporación de nuestro sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior, y con su progresiva adaptación a los principios y acuerdos adoptados en dicho Espacio a partir de 1999 en especial los Criterios y directrices de garantía de la calidad del Espacio Europeo de Educación Superior aprobados en 2005 por los ministros signatarios de Bolonia (en adelante ESG), cuando las universidades españolas comienzan a definir sus políticas y actividades desde un enfoque de aseguramiento de la calidad.

En este sentido, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, supuso un punto de inflexión al establecer como exigencia que cualquier plan de estudios diseñado, conducente a un título oficial debía incorporar un sistema de garantía de la calidad. Desde entonces, las enseñanzas universitarias de grado, máster y doctorado acreditadas en España cuentan con dicho sistema de garantía.

2.1. *¿Qué supone asegurar la calidad en el ámbito universitario?*

Asegurar la calidad en el ámbito universitario supone ofrecer a los estudiantes, al personal de la Universidad y al conjunto de la sociedad un modo de enseñar, investigar y gestionar que continua y sistemáticamente busca alcanzar determinados estándares -locales, nacionales o internacionales- que se consideran necesarios u oportunos. Dichos estándares de logro reflejan lo que desde un punto de vista académico, profesional o social deberían caracterizar las actividades que tienen lugar dentro de una Universidad.

La diferencia entre tener o no tener implantado un sistema de aseguramiento de la calidad es que en el primer caso están claros los estándares de calidad a lograr y se utiliza un conjunto de procedimientos de detección, planificación, desarrollo, evaluación, revisión y mejora destinados a conseguirlos. En esencia, aquellas universidades que tienen implantados sistemas de aseguramiento de la calidad saben lo que quieren lograr y en qué medida lo han logrado

y pueden elaborar planes alternativos de mejora porque tienen explicaciones convincentes para explicar las deficiencias encontradas.
La diferencia entre o no tener implantado un sistema de aseguramiento de la calidad afecta claramente al proceso de toma de decisiones. En el primer caso, *la toma de decisiones está basada en datos* que proporcionan los procedimientos de evaluación y revisión implantados por la Universidad como parte de su sistema de aseguramiento. En ese sentido, los responsables universitarios cuentan con herramientas que le permiten argumentar sus demandas de recursos y las decisiones relativas a su gestión antes y después de haberlas adoptado.
El tener un sistema de aseguramiento de la calidad implica que los procedimientos para conseguir los estándares de calidad no son opacos o fruto de la improvisación y que sus resultados son conocidos en sus elementos más importantes por todos los interesados dentro y fuera de la Universidad; de hecho la propia Universidad se encarga de difundirlo. De igual modo, el tener un sistema de aseguramiento de la calidad implica que una Universidad rinde cuentas periódicamente ante quienes la financian no sólo de los estándares logrados sino también de los métodos y recursos utilizados con ese fin.

2.2. *¿Por qué las universidades deben asegurar la calidad de sus actividades?*

Primero, las universidades deben asegurar la calidad de sus actividades porque deben cumplir los compromisos firmados por el gobierno español al incorporar nuestro sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior. Entre esos compromisos está el de que nuestras universidades, como el resto de las universidades europeas, deben ajustar sus actividades a los Criterios y directrices de calidad europeos (ESG). También, a partir de 2007, se obligatorio para nuestras universidades contar un sistema de garantía de la calidad de las enseñanzas oficiales que impartan.
Segundo, las universidades deben asegurar la calidad de sus actividades para, de ese modo, poder cumplir responsablemente ante quienes han depositado su confianza en ellas. Las universidades son responsables de fijar y difundir sus propios estándares académicos de

calidad y, en consecuencia, son igualmente responsables de satisfacer las expectativas que estudiantes, profesores, investigadores o empleadores han concebido con relación al cumplimiento de dichos estándares.

Tercero, unido al compromiso de calidad que las universidades adquieren está la obligación que tienen de rendir cuentas de sus actividades y de proporcionar a quienes la soliciten [(2)] información sobre sus actividades, modos de proceder, recursos utilizados y resultados obtenidos. Sin un sistema de aseguramiento de la calidad las universidades pueden encontrar dificultades para rendir cuentas y proporcionar dicha información de forma sencilla, accesible y en el tiempo fijado. Consecuentemente, sin una adecuada rendición de cuentas e información sobre la calidad de sus actividades, las universidades pueden tener dificultades para mantener la confianza sobre la calidad de su oferta educativa, sus actividades de investigación o su gestión académica.

Cuarto, las universidades deben asegurar la calidad de sus actividades para poder competir. Sin un sistema de aseguramiento de la calidad es difícil que una Universidad conozca cuáles son sus estándares de calidad, cuál es la distancia que la separa de las restantes universidades y, en consecuencia, en qué y cuánto debe mejorar para acercarse a aquellas que considera de referencia y atraer así a los profesores y estudiantes que mejor se ajustan a su visión y valores.

Quinto, las universidades deben asegurar la calidad de sus actividades para reducir al mínimo posible los costes de la falta de calidad de las mismas, por ejemplo los resultados de aprendizaje previstos no logrados por los estudiantes, los abandonos de los estudios, una duración media de los estudios por encima de lo estimado, los equipos y proyectos de investigación no competitivos, los resultados de una investigación aplicada de bajo impacto social y económico, los sobrecostes derivados de una gestión ineficiente, etc.

Sexto, las universidades deben asegurar la calidad de sus actividades para poder mejorarlas y, cuando sea necesario, rediseñarlas. Sin dicho sistema, la mejora y el rediseño de la oferta educativa con la incorporación de nuevas enseñanzas, de la planificación y promoción

de la investigación, de la transferencia de sus resultados o de la propia gestión académica puede convertirse en un ejercicio azaroso sujeto a vaivenes y presiones no siempre justificables.

Séptimo, las universidades, especialmente las españolas, deben asegurar la calidad para diferenciar su oferta educativa, de investigación y de transferencia de conocimientos. Para ello, considerando su historia, antecedentes, recursos e inversiones, las universidades necesitan definir prioridades y estándares de calidad, así como estrategias y procedimientos a medio plazo que permitan conseguirlos. En este sentido, las universidades deben asegurar la calidad de sus actividades para poder desarrollar políticas académicas proactivas y no sólo reactivas; si una Universidad no cuentan con estrategias y procedimientos que le permitan garantizar la calidad de sus actividades sólo puede limitarse a corregir errores y deficiencias pasados sin oportunidad para planificar el futuro con una perspectiva halagüeña.

2.3. *¿Cómo se asegura la calidad en el ámbito universitario?*

El aseguramiento de la calidad de las actividades que se realizan en las universidades es más una cuestión de posicionamiento institucional que metodológica; las actitudes e implicación de que quienes gobiernan la Universidad y quienes la forman -profesores, PAS y estudiantes-- son la clave para asegurar la calidad de sus programas, investigaciones y transferencia de conocimientos. La metodología general a utilizar en cada Universidad o con relación a cualquiera de las actividades que desarrollar es sólo eso una cuestión instrumental.

Hay diferentes modos de enfocar el aseguramiento de la calidad que han sido y puede ser válidos para las universidades que configuran el EEES. El enfoque basado en la mejora que prima ésta sobre el control ha sido ampliamente utilizado por las universidades españolas entre 1996 y 2007, dentro de los planes de calidad universitaria desarrollados en ese período para mejorar la enseñanza universitaria, y parte un esquema típico de autoinforme, evaluación externa, informe final y planes de mejora.

Otras formas de aseguramiento de la calidad utilizadas en el marco del

EEES están relacionadas con los procesos de acreditación. Así podemos mencionar la acreditación de enseñanzas, muy común en los sistemas de educación superior en Europa y desarrollada en nuestro país a partir de 2008, la acreditación de instituciones -que afecta al conjunto de las actividades desarrolladas por una Universidad en el ámbito de la enseñanza, la investigación o la gestión- y la acreditación de sistemas internos de garantía de la calidad -iniciada en las universidades españolas a partir de 2007- para asegurar por vía indirecta la calidad de dichas actividades.

El desarrollo de sistemas de gestión de calidad bajo la familia de normas ISO 9000 o la aplicación del modelo de excelencia EFQM son otros enfoques utilizados por las universidades europeas -con una gran incidencia en las universidades españolas- para asegurar la calidad de sus actividades, especialmente en lo relativo a la gestión académica y de sus servicios. En este tipo de actividades, las universidades también han aplicado con frecuencia diferentes modalidades de cartas de servicios.

La evaluación sistemática de los méritos docentes e investigadores del profesorado -el caso español es paradigmático en este sentido- así como de los proyectos de investigación, del desarrollo de la propia actividad investigadora y de su transferencia se realizan en la actualidad en el ámbito de las universidades y/o en el de los sistemas universitarios como una forma de asegurar la calidad de la investigación y de sus productos. La acreditación de méritos y la revisión por pares de proyectos y resultados siguen siendo las estrategias más comúnmente utilizadas en el EEES.

Finalmente, también es cada vez más frecuente en las universidades la elaboración de planes estratégicos como herramienta para establecer objetivos que son estratégicos y concretarlos operativamente hasta alcanzar determinados estándares de calidad en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla la actividad universitaria.

Como decíamos anteriormente, la cuestión no es está tanto en el cómo asegurar la calidad sino en la capacidad que tienen los responsables de una Universidad y quienes la forma de anticipar lo que

responsables de una Universidad y quienes la forma de anticipar lo que quieren ser en términos de calidad y asumir las consecuencias que se derivan de la aplicación de algunos de los enfoques que hemos revisado. Así, por ejemplo, en un enfoque de evaluación para la mejora ¿se proponen planes de mejora que afectan a los elementos sustanciales de la enseñanza, la investigación o la gestión?; en un enfoque de acreditación ¿se establece un procedimiento para determinar cuáles son realmente los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes?; en un enfoque de gestión de la calidad, ¿las decisiones relativas al gobierno de la Universidad se apoyan en los principios y resultados derivados de la aplicación de dicho enfoque?
Una secuencia típica de aseguramiento de la calidad podría considerar los siguientes decisiones:

1. Establecer estándares de calidad, conforme a la visión y valores de la Universidad, sus antecedentes, recursos y, en su caso, inversiones previstas.

2. Realizar algún tipo de planteamiento estratégico que defina metas y objetivos a lograr a medio plazo conforme a los estándares de calidad académicos, de investigación o de gestión que se consideren apropiados. En este sentido, es muy importante que los objetivos se centren en elementos críticos y no en aspectos formales, burocráticos o de escasas consecuencias para lo que resulta verdaderamente importante en una Universidad dada.

3. Apoyar el desarrollo de las actividades previstas en una secuencia lógica o razonamiento que explique de forma convincente cómo proceder para lograr los estándares de calidad previstos, teniendo en cuenta los objetivos y cómo pretenden lograrse de modo progresivo, los recursos, inversiones, etc.

4. Entre los presentados anteriormente, elegir el enfoque o enfoques para desplegar dicho argumentación. En dicha elección deberían tenerse en cuenta los costes de no calidad asociados a la no implantación de dicho enfoque.

5. Definir un sistema de medición y control que permita monitorizar periódicamente en qué medida se van logrando los objetivos fijados,

6. Estimar los costes derivados de la implantación y mantenimiento de dicho sistema de medición y control.

7. Revisar los datos aportados por el sistema de medición analizando su significado y consecuencias para las actividades de enseñanza, investigación y gestión.

8. Tomar decisiones sí/no, de mejora o de rediseño apoyadas en la revisión realizada. Estimar los costes derivados de la implementación o no de las mejoras o del rediseño.

9. Difundir públicamente, de forma periódica, sencilla y accesible la información más importante que se derive de las actividades realizadas.

10. Rendir cuentas ante la propia universidad, las administraciones públicas o entidades privadas implicadas y, en su caso, ante organismos externos de aseguramiento de la calidad.

2.4. *¿Son necesarias las agencias en el aseguramiento de la calidad?*

En otros apartados previos ya hemos identificado a las universidades como las últimas responsables de la calidad académica de sus enseñanzas, de la investigación que en ellas se realiza y de la gestión de sus recursos.

Con el objetivo de proteger el interés público en lo relativo a dichos estándares, a partir de finales del siglo pasado, han ido creándose en el EEES las así denominadas agencias de aseguramiento externo de la calidad o simplemente agencias de calidad. Su función, efectivamente es la evaluar la consistencia y eficacia de los procedimientos utilizados por las universidades para cumplir con sus responsabilidades definidas en forma de estándares de calidad.

Las agencias de calidad suponen un aseguramiento de segundo orden de la calidad de las universidades. Así, aportan confianza a las administraciones públicas, las entidades privadas, a los estudiantes y a la sociedad en general sobre el aseguramiento de la calidad realizado por las universidades. Sus evaluaciones independientes y externas a las propias universidades validan la consistencia y precisión de la información que las universidades ofrecen sobre la calidad académica

de sus enseñanzas, los resultados de su investigación o la gestión de los recursos que le son confiados.

El aval proporcionado por las agencias de calidad puede ser utilizado por los gobiernos para el reconocimiento mutuo de los títulos académicos, otorgados por las universidades de su sistema de educación superior, ante los gobiernos y sistemas de educación superior. Asimismo, dicho aval puede utilizarse por las universidades para solicitar financiación o rendir cuentas.

En orden a dotar de una mayor garantía al conjunto del sistema de aseguramiento de la calidad en el EEES, las propias agencias son también sometidas periódicamente a procesos de revisión externa con base nacional o internacional. En el caso de aquellas que forman parte del EEES, las agencias que satisfacen completamente los criterios y directrices de calidad de dicho EEES son consideradas miembros de pleno derecho de la asociación europea de agencias (ENQA) e inscritas en el registro europeo de agencias de calidad (EQAR).

2.5. *¿Cómo contribuye la ANECA al aseguramiento de la calidad de las universidades españolas?*

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), como miembro de pleno derecho de ENQA y agencia incluida en EQAR, adecua sus actividades en el ámbito universitario a lo recogió en la legislación española y los *Criterios y directrices de calidad del EEES*.

En el primer caso, la ANECA contribuye al aseguramiento de la calidad de las universidades españolas realizando procesos de evaluación para la acreditación y seguimiento de la implantación de los títulos universitarios -a través de los programas VERIFICA y MONITOR-, acreditando a los profesores antes de su contratación por las universidades -a través del programa PEP- y como requisito previo a su acceso a la función pública -a través del programa ACADEMIA-.

En el segundo caso, la ANECA ha promovido diferentes iniciativas para completar las exigencias que en materia de aseguramiento de la calidad plantean las administraciones educativas, con el objetivo de promover y reforzar la cultura de la calidad en las universidades. Así, ha apoyado a las universidades para que diseñen sus propios sistemas

de evaluación de la actividad docente del profesorado -bajo el programa DOCENTIA [(3)] -, ha evaluado dichos diseños y el modo en que éstos se implantan en la práctica. De igual modo, ha promovido y apoyado a las universidades para que diseñen y apliquen sistemas de garantía interna centrados en la calidad de sus enseñanzas -a través del programa AUDIT [(4)] - evaluando con posterioridad los diseños y aplicaciones realizadas por las universidades.

En los tres años trascurridos desde que se promovieron estas iniciativas, la ANECA y las agencias que participan en los diferentes programas ha acreditado más de cinco mil títulos de grado y máster, sistemas de garantía interna de calidad en 269 centros pertenecientes a 62 universidades públicas y privadas y procedimientos de evaluación de la actividad docente del profesorado en 53 universidades.

2.6. *A modo de conclusión*

El diseño e implementación de sistemas de garantía de la calidad es una obligación y una necesidad para las universidades que forman parte del EEES.

Se trata, en suma, de una cuestión de ejercicio responsable de las actividades que realizan, de reducir errores, de mejorar lo que hacen y de aumentar su capacidad para competir con las mejores universidades del resto del mundo.

No existe en la actualidad una fórmula única que sea válida para garantizar la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión que se lleva a cabo en las universidades; más bien pueden identificarse diferentes enfoques que son más útiles cuanto mejor se adaptan al contexto legislativo, a la historia, necesidades y recursos de la educación superior de un país y de una universidad en concreto.

Los sistemas de garantía interna de calidad desarrollados por las universidades ofrecen una alternativa válida para que éstas alcancen los estándares de calidad que ellas mismas se han marcado, pero un refrendo externo -como el que proporcionan las agencias de evaluación- puede ser necesario para aumentar la confianza sobre dichos sistemas internos. Desde el punto de vista de los estudiantes, del ciudadano de pie y de las entidades que financian las universidades, las agencias, a través de sus juicios independientes,

ofrecen confianza sobre las pruebas aportadas por las universidades para demostrar que han alcanzado sus propios estándares de calidad.
Desde su creación, ANECA viene trabajando en colaboración con las administraciones públicas, las agencias de evaluación autonómicas y las universidades para, de una parte, garantizar la consistencia de la información proporcionada por éstas últimas sobre sus estándares de calidad y, de otra, promover la cultura de la calidad en todas aquellas actividades que competen a las universidades. También esta agencia está sometida a revisión externa y también ella debe rendir cuentas ante la sociedad: la confianza es mutua si se confirma en las dos direcciones.

3. *EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS*

Alejandro Tiana Ferrer
Catedrático de la UNED. Director del Centro de Altos Estudios Universitarios. OEI

3.1. *La evolución reciente de la educación superior y el desafío de la calidad*

De manera similar a lo sucedido en otras regiones del mundo, la educación superior evolucionó rápida y profundamente en las últimas décadas en los países iberoamericanos (Tiana, 2010). Analizando los principales indicadores cuantitativos disponibles, resulta ciertamente sorprendente la expansión registrada. Así, por ejemplo, en el año 1950 existían tan sólo 75 universidades en América Latina, con unos 267.000 estudiantes, cifras que se elevaban ya a 450 instituciones universitarias en 1985 y a unos 7.350.000 estudiantes en 1990 (Fernández Lamarra, 2007).
Esa expansión se aceleró a partir de finales de los años ochenta, alcanzándose en el curso 2005-2006 la cifra de más de tres mil instituciones de educación superior y más de 17 millones de estudiantes, de los cuales casi diez correspondían a Brasil, México y Argentina. Ese crecimiento representa una tasa de incremento anual sostenido superior al 6% desde 1990, que llegaría al 6,8% entre los años 2000 y 2007. Como consecuencia de ese proceso, aumentó considerablemente la tasa bruta de escolarización terciaria, pasando

del 2% en 1950 al 19% en 2000 y llegando al 34% en 2007, si bien manteniéndose en niveles inferiores a otras regiones mundiales, pues en esta última fecha la tasa de América del Norte y Europa Occidental ascendía al 71% (UNESCO, 2009).

Ese importante crecimiento cuantitativo fue acompañado de un proceso paralelo de diversificación institucional, que se manifestó en dos fenómenos complementarios: el incremento de la oferta privada y el aumento de la variedad de modelos institucionales. Por una parte, se produjo un acusado aumento de la escolaridad privada en el conjunto de la educación superior iberoamericana, que se dejó sentir en mayor o menor medida en toda la región durante las dos últimas décadas. Por otra parte, apareció una oferta de estudios en ámbitos nuevos (como informática, turismo, diseño, comercio o servicios) y con nuevas denominaciones (técnico superior, experto, especialista o analista, por ejemplo), produciéndose al mismo tiempo un crecimiento del número de maestrías o postgrados ofrecidos, de muy diversas características. Muchos de estos títulos pasaron a impartirse en un nuevo tipo de instituciones, denominados institutos tecnológicos, centros superiores, instituciones técnico-profesionales o similares. Además, aparecieron las nuevas universidades a distancia y algunas unidades de estudios a distancia en universidades convencionales, lo que facilitó el acceso a la educación superior y facilitó el desarrollo de la universidad de masas.

El crecimiento acelerado de la educación superior privada se explica en buena medida por las limitaciones presupuestarias registradas en los años noventa. Ante la falta de presupuestos públicos suficientes para dar respuesta a la demanda creciente de educación superior, la solución consistió en favorecer la creación de instituciones privadas y permitir así la expansión del sector. El Estado evitó correr con los gastos de la democratización y la diversificación del acceso a la educación superior, transfiriéndolos en buena medida a los individuos y a las familias.

En opinión de los especialistas, como consecuencia de esa situación se produjo una relajación de los criterios establecidos para la puesta en marcha de los centros de educación superior, con el fin de limitar el

coste para sus destinatarios. El resultado fue la coexistencia de ofertas educativas de muy diversa calidad: junto a la enseñanza para las élites, generalmente impartida en las universidades públicas tradicionales, aparecieron otras ofertas alternativas, con títulos de menor rango académico, impartidos en instituciones con escasa dotación y por parte de un profesorado sobrecargado y con una cualificación no siempre suficiente. La heterogeneidad se convirtió así en norma.

La conciencia del riesgo que suponía la proliferación de este tipo de oferta provocó inquietud por la calidad de la educación ofrecida y fue uno de los factores que más pesó en la decisión de poner en marcha mecanismos y sistemas de evaluación de la calidad y de acreditación de las instituciones y de los estudios de educación superior, y muy especialmente de las universidades. El desarrollo de estos sistemas a partir de la década de los noventa conecta directamente con tal preocupación (Mora y Fernández Lamarra, 2005; Fernández Lamarra, 2007).

3.2. *Los sistemas nacionales de evaluación de la calidad y acreditación*

A partir de 1989 comenzaron a crearse organismos destinados a la evaluación y al aseguramiento de la calidad en diversos países iberoamericanos. México inició ese proceso, creando ese año la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). En 1990 se creó en Chile el Consejo Superior de Educación (CSE), responsable de la acreditación de las nuevas universidades privadas; en 1992 Colombia creó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); en 1993 se puso en marcha en Brasil el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAUIB); en 1995 se creó en Argentina la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); y en 1999 Costa Rica adoptó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

Como puede apreciarse, al llegar el año 2000 un buen número de países iberoamericanos habían creado y puesto en marcha organismos de evaluación y acreditación. La cifra no haría sino crecer durante la primera década del nuevo siglo, llegándose al año 2010 con

instituciones de este tipo en prácticamente todos los países de la región. Lo que comenzó siendo una iniciativa de dimensiones limitadas había alcanzado su pleno desarrollo veinte años más tarde.

Aunque este conjunto de instituciones poseen grandes similitudes, conviene resaltar que también presentan diferencias significativas y realizan tareas sólo parcialmente coincidentes (Fernández Lamarra, 2007). Lo más llamativo a primera vista, aunque sin duda no sea lo más importante, es la heterogeneidad de denominaciones que reciben. Así, en Chile, Colombia, Ecuador o Chile se habla de Consejo; en México, El Salvador, Argentina o Brasil, de Comisión; en Costa Rica, Perú o Brasil, de Sistema; en Cuba, de Junta; en Paraguay, como en España, de Agencia. Y además hay que hacer notar que las instituciones originalmente creadas en este campo no son siempre las mismas que las actuales, puesto que el paso del tiempo ha aconsejado a veces introducir cambios en su organización y funcionamiento, o incluso proceder a una profunda reorganización o llevar a cabo su refundación.

Más allá de la diversidad de sus denominaciones, tampoco las tareas que estas instituciones realizan son plenamente coincidentes. Las dos actividades que todas ellas llevan a cabo sin excepción son la evaluación y la acreditación, aunque combinadas de distinta manera y con distintos énfasis.

Desde un punto de vista evolutivo, el primer cometido que se les atribuyó fue generalmente la evaluación de las universidades, especialmente en el caso de las instituciones que iniciaron su andadura antes del año 2000. Ello se debió a que la preocupación por la mejora de la calidad de la educación superior se concretó en un primer momento en la adopción de planes de evaluación de la calidad de las titulaciones y de las instituciones que las imparten, al igual que ocurrió en Europa. La novedad respecto de la situación de nuestro continente se encuentra en la rapidez con que se desarrollaron los programas de acreditación, que hoy tienen una gran presencia, independientemente de que las instituciones correspondientes lleven o no esa especificación en su nombre.

Ahora bien, la acreditación hace referencia a distintos ámbitos de

actuación que conviene distinguir. Las tareas de acreditación que dichas instituciones desarrollan dependen fundamentalmente de las funciones que tienen asignadas en la legislación que las regula. Lo más habitual es que el objeto de la acreditación sean las titulaciones, especialmente las de grado, aunque también de manera creciente las de postgrado. En algunos casos todas las titulaciones deben ser objeto de acreditación, aunque es más frecuente que esa exigencia se limite a algunos tipos de carreras, especialmente las que se consideran de interés público, como la Medicina, la Arquitectura o algunas Ingenierías. En un número nada desdeñable de casos, también las instituciones son objeto de acreditación, generalmente como parte de su proceso de autorización. La acreditación de instituciones suele implicar la de las titulaciones que ofrecen, pero no se limita solamente a ellas. Además, mientras que la primera sirve sobre todo para asegurar a los estudiantes y a la sociedad en general la calidad de la oferta académica, la segunda sirve para reconocer estándares de excelencia, que muchas veces tienen otras implicaciones añadidas. En un número menor de casos, la acreditación también alcanza al profesorado, como es el caso de España. Y finalmente, en algunas pocas ocasiones la acreditación se aplica también a los resultados y a las titulaciones de los estudiantes.

Con unas u otras tareas, las instituciones de este tipo responden a dos patrones básicos, en lo que hace a su inserción institucional. Un primer grupo está compuesto por instituciones de carácter oficial, ligadas de una u otra manera a los gobiernos y con financiación pública. Es el caso de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) de Cuba, la CONEAU argentina o la ANECA española, por citar sólo algunas de ellas. Un segundo grupo está compuesto por instituciones de naturaleza privada o promovidas por actores no gubernamentales, generalmente con reconocimiento o autorización pública, que ofrecen sus servicios de forma voluntaria o al menos en régimen de libre concurrencia. Es el caso de las entidades privadas con fines de evaluación y acreditación universitaria (EPEAUs) de Argentina o la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación de Perú, dependiente de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). Mientras que en algunos países las

instituciones o agencias oficiales tienen atribuidas las tareas de acreditación con carácter exclusivo, en otros existe la posibilidad de recurrir a organismos públicos o a instituciones privadas debidamente autorizadas. En este último caso es habitual la existencia de algún organismo que otorga el reconocimiento a las agencias privadas, como es el caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) de México o la CONEAU de Argentina.

Como puede apreciarse, existe una notable heterogeneidad de situaciones y de instituciones en el ámbito de la evaluación y la acreditación de la educación superior en los países iberoamericanos. No obstante, hay que destacar que el modelo predominante es más parecido al implantado en Europa que al vigente en los Estados Unidos. En general, la opción predominante consiste en un modelo de rendición de cuentas regulado por la Administración educativa o por el Gobierno, con unas instituciones responsables de llevarla a cabo que tienen estatuto público o que al menos cuentan con reconocimiento y autorización oficial para llevar a cabo dicha tarea. No son habituales la libertad total ni la libre concurrencia absoluta en este campo, dejando al arbitrio de las propias universidades si deciden o no acreditarse y con quién prefieren hacerlo, pudiendo incluso recurrir para ello a agencias de otros países o de ámbito internacional. El caso de Chile es prácticamente una excepción en este sentido, replicado en cierta medida en Perú, sin que pueda considerarse todavía asentado.

Tras estas decisiones se detecta sin duda una preocupación por la confiabilidad y el rigor de los sistemas de acreditación. La mayoría de los países consideran que la confianza en la autonomía y la profesionalidad del funcionamiento de estas instituciones constituye la clave principal para asegurar la calidad. Ante un desafío tan acuciante como es éste, los Estados consideran que no pueden hacer dejación de su obligación de control, de rendición de cuentas y de mejora de la transparencia, y esos son los principios que dicen inspirar las políticas desarrolladas. El reto consiste en la actualidad en asegurar que dichos principios son aplicados en la práctica y no se quedan en el plano de las meras declaraciones. Y a ello contribuyen en buena medida las exigencias impuestas por la creciente internacionalización de la

las meras declaraciones. Y a ello contribuyen en buena medida las exigencias impuestas por la creciente internacionalización de la educación superior.

3.3. *El impacto de la internacionalización*

En la última década se ha producido otro fenómeno destacable, que consiste en la creciente internacionalización de la educación superior. El incremento de la movilidad de los estudiantes y del personal académico, el establecimiento de redes transnacionales y la aparición de instituciones científicas de ámbito internacional han obligado a plantear las exigencias de la calidad desde una perspectiva supranacional.

Una de las iniciativas de movilidad más recientes en el ámbito iberoamericano es el Programa Pablo Neruda, aprobado en la XVII Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en 2007 en Santiago de Chile. Aunque ha comenzando actuando en su edición piloto en el nivel de doctorado, está prevista su ampliación a los niveles de postgrado. Ofrece a profesores y estudiantes la posibilidad de realizar actividades temporales de formación en otros centros de educación superior, programar seminarios internacionales y llevar a cabo estancias de investigación en centros de otros países.

Además del Programa Pablo Neruda y de las ofertas de movilidad de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), del Programa Iberoamericano de Movilidad Académica (PIMA), de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU) o de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), existen programas nacionales de becas para estudiantes de educación superior en casi todos los países, y se han puesto en marcha algunas iniciativas regionales, como las impulsadas por la Fundación Carolina y Universia. Se trata de un conjunto muy heterogéneo de ofertas, cuyas características varían notablemente.

La creciente movilidad plantea la necesidad de adoptar mecanismos de reconocimiento de la formación adquirida. En efecto, la realización de estancias temporales en universidades y centros de investigación de

problema es mayor cuando se trata de reconocer títulos o diplomas, con el fin de estimular la movilidad de titulados. Los problemas que entonces afloran son de otra naturaleza, incluida la laboral. Una de las vías en que se está trabajando para darle respuesta, aparte de la propiamente legal, consiste en la armonización de los sistemas de acreditación desarrollados en la región. Desde esa perspectiva, no se trataría de homogeneizar los estudios superiores ni los títulos a los que conducen, tarea ciertamente complicada, sino de adoptar mecanismos que impliquen el reconocimiento mutuo de los procesos de acreditación realizados.

Los países iberoamericanos han dado ya algunos pasos subregionales en esa dirección, tanto en el MERCOSUR como en Centroamérica. Los avances más claros en esta dirección se han producido en el ámbito de los estudios de postgrado, aunque el progreso no se ha limitado a ese campo. Así, como resultado de los avances registrados en los años noventa, en 1998 se firmó un Memorando de Entendimiento para la Implementación de un Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado (MEXA), que está contribuyendo a la creación de un espacio común universitario en los países del MERCOSUR, Chile y Bolivia.

Por otra parte, hay que destacar el trabajo desarrollado para poner en marcha mecanismos de acreditación regional por la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), constituida en 2003 y que agrupa a las agencias e instituciones nacionales de acreditación y evaluación. Entre los proyectos que está desarrollando actualmente, destacan dos: uno orientado a estudiar la viabilidad y las condiciones de la acreditación regional de estudios de doctorado, iniciativa que se ha visto impulsada por el lanzamiento del Programa Pablo Neruda, y otro consistente en la acreditación regional de los programas de postgrado a distancia, teniendo en cuenta la importancia que está adquiriendo este tipo de oferta en la región, así como la desconfianza que dichos programas suscitan en muchos lugares.

La utilización de la acreditación nacional de las titulaciones como base para llevar a cabo con rapidez y rigor su reconocimiento es una vía

que se está explorando de forma explícita en el momento en que se escriben estas páginas y que puede contribuir a reforzar considerablemente los mecanismos de acreditación en la educación superior en Iberoamérica. Sin duda, es una de las líneas más prometedoras de la actualidad en relación con el tema que aquí nos ocupa.

4. *INNOVAR PARA TRANSFORMAR: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE: LA ADAPTACIÓN DE LA UNED AL EEES*

Miguel Santamaría Lancho
Vicerrector de Innovación y Apoyo Docente. UNED

4.1. *Innovar para transformar. El papel de las instituciones en la innovación docente*

Los términos institución e innovación parecen en principio antagónicos, lo que pretendo plantear en esta comunicación es cuál ha de ser el papel de las instituciones en el impulso de la innovación y sobre todo en la conversión de las innovaciones en transformaciones.

Las instituciones en relación con la innovación han de llevar a cabo tres grandes tareas: impulsar, apoyar y reconocer. El contexto en el que se lleva a cabo la experiencia de innovación a la que me voy a referir ha sido la adaptación de la UNED al EEES, que habría de concretarse claramente en un cambio de las metodologías docentes y en una modificación de los sistemas de evaluación. La fórmula para que la innovación sea transformadora es disponer de un objetivo claro y combinar de forma adecuada el potencial innovador de las personas, los recursos tecnológicos y las capacidades de la Red. A continuación, analizamos un caso de innovación en la UNED. Primero analizaremos el objetivo y a continuación el papel que han tenido las personas, la tecnología y la red.

La UNED fue creada hace 37 años para hacer realidad el principio de igualdad en el acceso a la educación superior. Desde entonces se ha convertido en la mayor de nuestras Universidades, con una matrícula en enseñanzas regladas que ronda los 180.000 estudiantes en el presente curso. Esto significa que casi 1 de cada 10 estudiantes universitarios está matriculado en ella. La UNED surgió también para

hacer frente a los retos y demandas de formación de la sociedad industrial.

A comienzos de los 70 la economía española estaba en pleno despegue económico. Las 12 universidades que entonces integraban el sistema universitario español iban a verse, según todas las previsiones, claramente desbordadas por la demanda de titulados superiores de un sistema productivo en rápida transformación y por la llegada a la Universidad de las generaciones del boom demográfico de los sesenta.

La UNED se creó siguiendo el modelo de otras grandes universidades a distancia creadas por aquellos años, la Open University del Reino Unido surgida en 1969 fue la principal referencia.

Esas universidades surgieron en un momento en el que la necesidad básica era incorporar al sistema productivo muchas personas con conocimientos especializados. Se trataba de transmitir conocimientos al mayor número de estudiantes y al menor coste posible. Se utilizaron para ello, las medios de comunicación de masas. La imprenta, los libros, constituían el principal instrumento de transmisión de conocimiento. La radio y la televisión fueron utilizadas profusamente por estas Universidades y la UNED, con su Centro de Medios Audiovisuales ha sido y es un ejemplo de las posibilidades educativas de esos medios.

El autoaprendizaje, con mucho esfuerzo del estudiante, la utilización de esos medios y el apoyo tutorial, para vencer las partes más obscuras del programa eran la clave del éxito. Un riguroso sistema de pruebas presenciales en los Centros Asociados garantizaba que los estudiantes de la UNED habían adquirido esos conocimientos.

Esa primera UNED y ésta que es su consecuencia no fue solo el resultado de una decisión política del gobierno. La UNED se estableció sólidamente en los distintos territorios a través de sus Centros Asociados y gracias al compromiso de instituciones locales, sin cuya

ayuda esta pujante realidad que es hoy la UNED, difícilmente hubiera podido progresar como lo hizo.
Diez años después de su fundación la UNED contaba ya con un red de Centros y decenas de miles de estudiantes. En ese mismo año la revista Times rompía una tradición, por primera vez desde 1927 el personaje del año no era un personaje sino una máquina. El PC ocupó la portada del personaje del año de Time y simbolizó en los 80 la profunda transformación económica y social, que se estaba produciendo como consecuencia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación a todos los ámbitos del la actividad económica y social.
Durante los años 80 las Universidades a Distancia y la UNED entre ellas comenzaron a aplicar estos avances. Surgieron las primeras aplicaciones multimedia. Junto a los libros y las cintas de vídeo empezaron a aparecer los CDs. Pero los cambios no habían hecho sino empezar. Los 90 supusieron la llegada a las universidades de las primeras conexiones a Internet. Algunos departamentos empezaron a abrir sus páginas web, poco a poco las "arrobas" dejaron de ser cosas de las que hablaban nuestros abuelos, para pasar a formar parte de nuestra identidad en la red. Una nueva jerga se abrió paso entre los docentes. Además de dar clases, empezamos a "colgar" apuntes. Los estudiantes ya no sólo levantaban la mano en el aula para hacer preguntas, ahora también la levantaban en los foros y por cierto con mayor frecuencia que en las aulas. Junto a la bibliografía recomendada, empezamos a incluir "links" a "sitios" de interés. Los más osados hasta se atrevían a "chatear" con sus estudiantes.
La gran revolución para la enseñanza a distancia no vino tanto de la mano de los nuevos medios de comunicación de masas, las "páginas web", sino de las nueva herramientas de comunicación bidireccionales. Hasta entonces los estudiantes de la UNED o bien se armaban de paciencia para enviar una carta a sus profesores, o se armaban de paciencia para ver si el teléfono del despacho del profesor dejaba de comunicar la tarde de la guardia. El correo electrónico fue un avance, pero la revolución vino de mano de los "foros".
Por primera vez, los estudiantes de la UNED podían comunicarse entre

si. Hasta entonces dos estudiantes de la UNED podían vivir en la misma calle y nunca llegar a comunicarse; sin embargo ahora los estudiantes de la UNED no solo de la misma calle, sino de distintas ciudades y países, pudieron empezar a hacer lo que todos los estudiantes hacen: comunicarse entre si. Hace ya algunos años un profesor tutor de la Escuela de Informática puso en una base de datos todos los mensajes del foro de estudiantes de una asignatura. El estudio mostró que bastaban 4 horas para que alguien, en ese foro, respondiese a una pregunta de contenido, sobre algún tema de la materia. Y este era un buen negocio tanto para el que preguntaba como para el que contestaba. Todos los profesores sabemos que no hay mejor forma de aprender algo, que explicárselo a otros.
¿Qué estaba pasando? Algunos "gurús" del mundo empresarial y del mundo de la comunicación nos lo explicaron. Sin darnos cuenta habíamos dejado atrás la sociedad industrial y entrábamos en la sociedad del conocimiento. El conocimiento se convertía en el cuarto factor productivo. El problema, la clave del progreso no era ya la posesión de conocimientos, sino la capacidad para generar nuevos conocimientos. El problema para las instituciones formativas dejó de ser cómo transmitir conocimientos y pasó a ser ¿cómo lograr que los futuros titulados universitarios fuesen profesionales capaces de generar conocimiento? Aparece así en el vocabulario de las universidades el término competencia.
Es importante dedicar un par de minutos a aclarar el alcance de este término, ya que de acuerdo con el R.D. 1393 de ordenación de las enseñanzas universitarias publicado a finales de octubre del 2007.

> "*Los planes de estudio (de los títulos de Grado y Master) deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición*"

Todos entendemos de forma intuitiva qué significa ser un profesional competente. No solo los departamentos de RRHH, cualquiera de

nosotros puede comprender que un profesional competente además de contar con un buen nivel de conocimientos teóricos y prácticos de su profesión requiere desarrollar un conjunto de capacidades que son comunes a todos los profesionales sea cual sea su profesión.
Cualquier profesional ha de tener la capacidad de analizar y sintetizar, expresarse correctamente tanto de forma oral como escrita en la propia lengua y en algún idioma extranjero. La capacidad de organizar y planificar el tiempo, de utilizar herramientas informáticas, de analizar y buscar información, de resolver problemas, de tomar decisiones, de diseñar y gestionar proyectos, de ampliar los conocimientos de forma autónoma, de liderar y dirigir equipos de trabajo, de orientarse hacia la mejora de la calidad, etc. Todas estas cosas y algunas más influían en la "empleabilidad" de los titulados universitarios. Pero ningún director de RRHH podía buscar en los expedientes académicos de que "nota había sacado" un candidato a un puesto de trabajo en trabajo en equipo, en gestión del tiempo, etc., etc. Estas denominadas competencias genéricas o transversales no eran objeto de la formación universitaria, al menos de manera formal.
La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior constituye la respuesta de la Unión Europea a los retos que la Sociedad el Conocimiento plantea a las Universidades. Todos conocemos los hitos de este proceso de construcción. La declaración de la Sorbona (1998) precedió a la Declaración de Bolonia (1999). A esta declaración se han ido sumando una serie de países de forma voluntaria. Esto importante, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior no va a ser el resultado de una legislación europea, sino del acuerdo voluntario de los países que han decidido adherirse al mismo. Todos estos países adquirieron el compromiso de ir adaptando sus legislaciones nacionales para lograr:

- Un sistema de titulaciones, con un primer ciclo de Grado (180/240, 3-4 años) créditos, un segundo ciclo que otorga el título de Master (60/120 créditos 1-2 años) y finalmente el Grado de Doctor.
- Una unidad de medida común del trabajo de los estudiantes, el crédito europeo

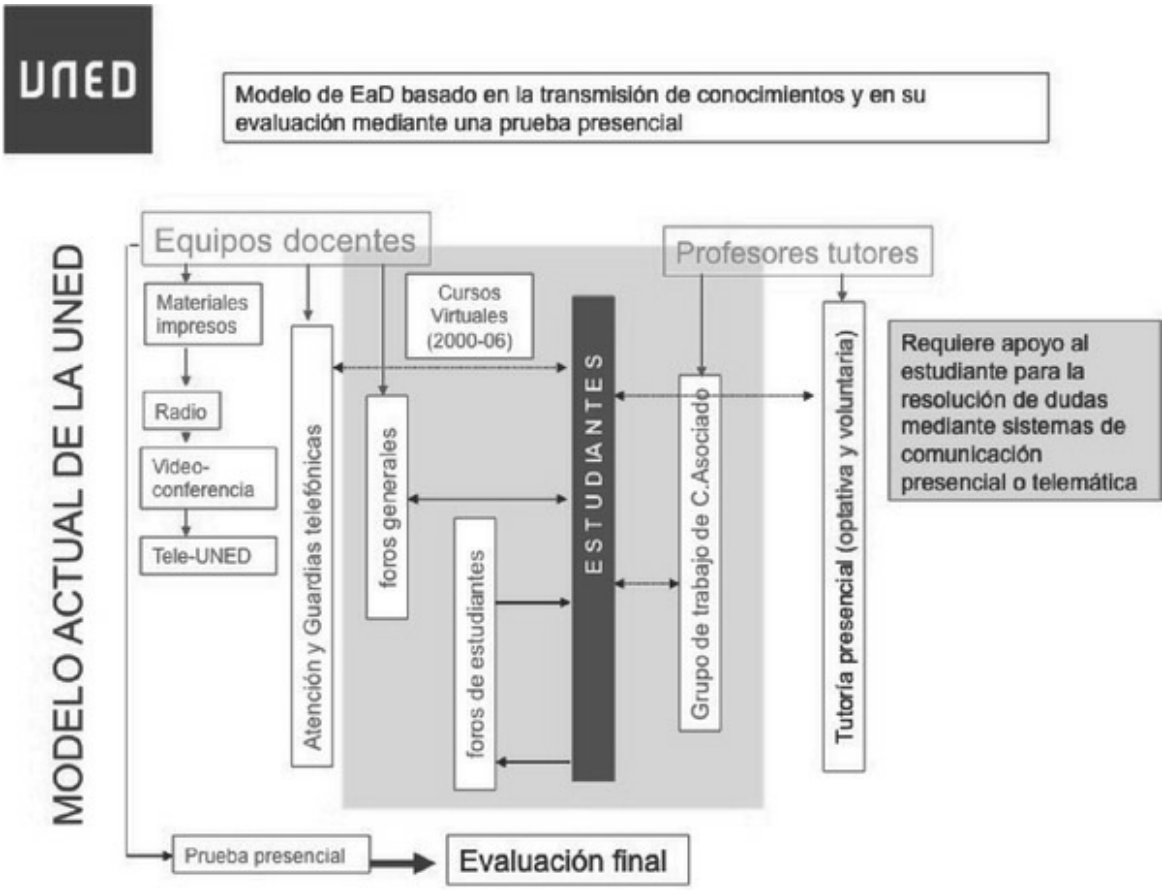
- Un sistema de garantía de calidad, certificados por Agencias Nacionales o Autonómicas de Garantía de Calidad.

A continuación, entramos a analizar el proceso de innovación en la UNED que ha ido asociado a la implantación de los títulos de Espacio Europeo. Como se dijo más arriba cualquier proceso de innovación requiere de un objetivo claro y una adecuada combinación de utilización del potencial de innovación de las personas, los recursos tecnológicos y las capacidades técnicas y organizativas de la Red.

4.2. *El objetivo de la innovación: la adaptación de la UNED al EEES*

El punto de partida del proceso de adaptación era la forma en que se había organizado la UNED para atender a las demandas de la sociedad industrial.

La UNED desde sus inicios contó en sus Facultades y Escuelas con unos equipos docentes responsables de la elaboración de materiales impresos, y que han venido utilizando medios de apoyo como la radio, la televisión, los sistemas de videoconferencia y TeleUNED. La atención a los estudiantes se llevaba a cabo a través de guardias telefónicas y desde el año 2000 a través de cursos virtuales. Los estudiantes podían acudir de forma voluntaria a tutorías presenciales en los Centros Asociados donde profesores tutores orientaban la preparación de las asignaturas y explicaban las partes más arduas de los programas. Un exigente sistema de evaluación centrado en la realización de pruebas presenciales realizadas semestralmente en los Centros Asociados permitía a la Universidad certificar la adquisición de esos conocimientos por parte de los estudiantes.



4.3. *¿Qué cambios había que introducir para lograr una formación orientada al desarrollo de competencias?*

El primer paso ha sido diseñar títulos orientados al desarrollo de competencias. Si visitan las páginas web en las que la UNED presenta su oferta de estudios de Grado, verán que en todas ellas se indican las competencias que alcanzarán los futuros graduados.

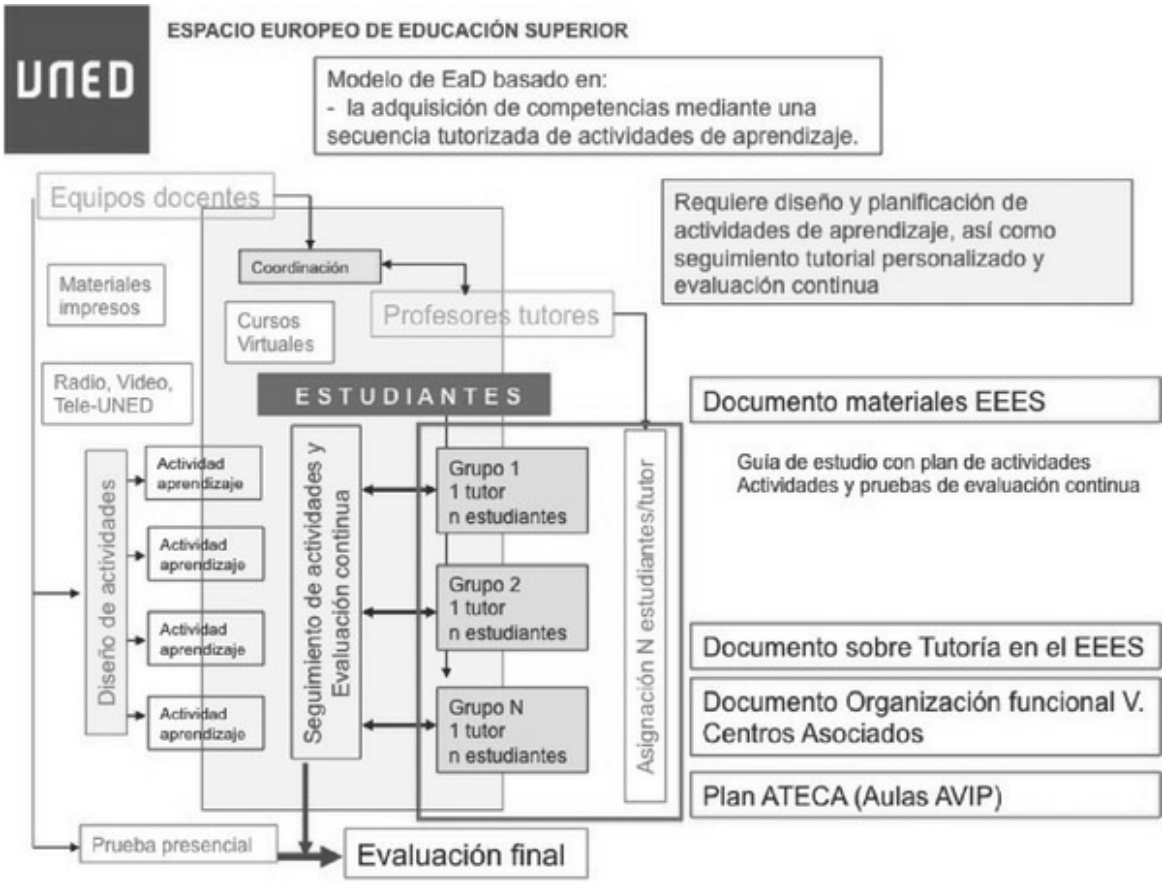
Cada Grado ha fijado sus competencias específicas y la UNED ha establecido un mapa propio de competencias genéricas, que hemos agrupado en cuatro grandes bloques. Aspiramos a que cualquier futuro graduado por la UNED sea un profesional capaz de gestionar de forma autónoma y auto-regulada su trabajo; que sea capaz de trabajar en equipo, que domine la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación y que sea siempre consciente de compromiso ético que ha de guiar cualquier ejercicio profesional.

Para pasar de un modelo centrado en la adquisición de conocimientos a otro orientado a la adquisición de competencias ha sido necesario introducir una serie de cambios en nuestra metodología y en nuestro

esquema organizativo.

Tal y como se indica en el preámbulo del R.D. de ordenación de las enseñanzas universitarias, una formación orientada a competencias implica un "*cambio en las metodologías docentes... se ha de hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición*".

En el nuevo contexto no basta con la memorización de textos. Los equipos docentes están trabajando en el desarrollo de un conjunto de actividades prácticas que permiten completar el enfoque de los conocimientos teóricos y dan oportunidad para desarrollar competencias genéricas como el pensamiento crítico, la búsqueda y gestión de información, el trabajo en equipo, etc. Esas actividades prácticas solo pueden ser llevadas a cabo en grupos pequeños y para ello contamos con las tutorías de los Centros que se orientarán progresivamente a la realización de estas actividades prácticas.



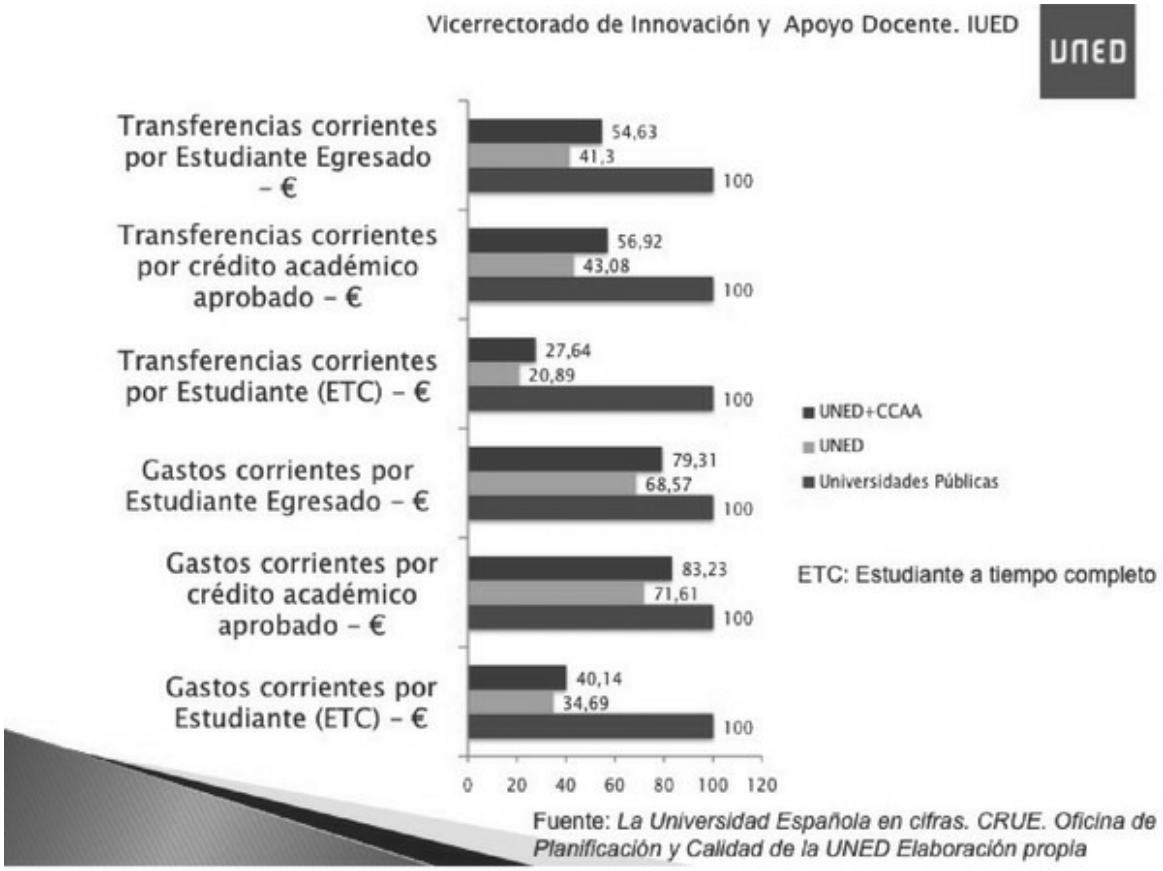
Esas actividades constituyen el soporte del seguimiento y de la evaluación continua llevada a cabo por los profesores tutores. De esta forma la evaluación no ha de centrarse exclusivamente en la

superación del examen final.
Combinar contenidos teóricos y prácticos significa que el estudiante no se limite a asistir a clase tomar apuntes y repetirlos mal que bien en un examen al final del semestre. Significa combinar la asistencia a clases teóricas, participar en clases prácticas en la que desarrollar problemas, ejercicios de laboratorio; tomar parte en seminarios y talleres en los que se trabaje con casos, con aprendizaje basado en problemas o en proyectos; disponer de una tutoría de orientación para desarrollar su propio proyecto profesional; realizar prácticas externas, etc.. Todos nosotros podemos imaginarnos como se hace esto en una universidad presencial, pero ¿se puede hacer en una universidad a distancia?; se puede hacer esto en la UNED. La respuesta obviamente es si y como no quisiera que mi exposición se quedase reducida a una serie de planteamientos teóricos, permítanme mostrarles como estamos llevando esto a la práctica.
En la UNED el desarrollo de cada una de estas modalidades de enseñanza se logra mediante el trabajo coordinado de equipos docentes de la Sede Central y profesores tutores con el apoyo en una serie de medios que incluyen la tutoría presencial, los cursos virtuales, sistemas de videoconferencia, pizarras electrónicas, contenidos multimedia, etc.

4.4. *El potencial innovador de las personas frente a coste 0: redes de investigación para la innovación docente*

En el proceso de innovación han intervenido tres factores que se han ido interrelacionando entre sí: las personas, la tecnología y la red. Dado lo limitado de los recursos disponibles se ha puesto principalmente el acento en las personas.
La UNED ha hecho una aproximación realista teniendo en cuenta sus recursos. No es este el lugar para reivindicar una vez más la mejora de la financiación de la UNED, pero es una de las coordenadas en las que ha de enmarcarse la adaptación de la Universidad al Espacio Europeo. Por cada 100 euros que recibe de promedio una universidad pública por cada estudiante a tiempo completo la UNED recibe 20,89, que sumando la aportación de los Centros sube a 27,64. Pese a su deficiente financiación la eficiencia de la UNED es superior a la del

conjunto de las universidades públicas pues el gasto corriente por estudiante egresado es el 79,31% del gasto corriente por estudiante en la media de universidades públicas.



La adaptación ha debido afrontarse, como en el conjunto de universidades del sistema, a coste 0. Esto significa que los mismos recursos existentes han de aplicarse ahora a la impartición de las nuevas titulaciones. Esto nos ha obligado a buscar fórmulas para hacer un aprovechamiento más eficiente de los recursos, sin merma y mejorando en lo posible los servicios a los estudiantes.

Por supuesto, hemos cumplido con los requisitos legales. Hemos tenido en cuenta nuestros recursos, hemos tenido en cuenta el perfil de nuestros estudiantes hemos buscado la optimización de los servicios docentes a través de un uso más intensivo de la tecnología (cursos virtuales, aulas AVIP); una mayor coordinación entre equipos y tutores, la reorientación de la tutoría hacia la realización de actividades prácticas; la reorganización funcional de nuestros Centros en Campus y la implantación de un sistema de calidad orientado a la mejora continua. Ante la falta de recursos había que extraer el

máximo del potencial innovador de las personas.
Una de las primeras constataciones en relación con las personas fue que la innovación era contemplada como amenaza. La introducción de algunos elementos tecnológicos generó entre los tutores la idea de que muchos de ellos iban a ser sustituidos por cursos virtuales, grabaciones en vídeo, etc. En otros sectores se detectó una sensación de miedo a cambiar lo que se consideraba la esencia de uno de los elementos claves de la estructura de los Centros Asociados: la presencia de los estudiantes en los Centros. Algunos Directores de Centros manifestaron su preocupación por que los estudiantes al ver incrementados sus servicios a través de la red dejarían de acudir a los Centro Asociados y esto podría ser el fin de los mismos. Esto resultaría tan paradójico como el que un director de una oficina bancaria se opusiese a la instalación de cajeros automáticos preocupándose más por número de clientes que visitasen la oficina que por la satisfacción de los clientes por los servicios recibidos.
Para abordar estas resistencias fue necesario establecer una estrategia de comunicación y sensibilización. Para promover la implicación de las personas en los proyectos de innovación se puso en marcha el programa de Programa de Redes de Investigación para la Innovación Docente.
Con el fin de favorecer la innovación metodológica se puso en marcha el programa de redes de investigación para la innovación docente (5) , que se basó en la experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. Una red se define como una comunidad de análisis y discusión de la propia práctica docente y tutorial, que se marca como finalidad la mejora de la calidad del aprendizaje. Están integradas por un número variable de profesores de la Sede Central y de profesores tutores; así mismo se requiere la participación de los estudiantes. La implicación de estos se logró reconociéndoles créditos de libre configuración.
Los proyectos presentados debían encuadrarse en alguno de los siguientes campos de actuación:

- Implantación de metodologías basadas en aprendizaje colaborativo y analizar su incidencia en el aprendizaje.

- Valoración del tiempo y el esfuerzo requerido a los estudiantes y docentes.

- Integración de herramientas de los cursos virtuales.
- Nuevas modalidades de seguimiento y tutorización.
- Desarrollo de software para prácticas y entornos de simulación.
- Nuevas formas de evaluación basadas orientadas a la evaluación de competencias.
- Apoyo tecnológico a la tutoría presencial.
- Desarrollo de aplicaciones informáticas para la elaboración de guías didácticas.
- Detección de necesidades formativas de equipos docentes, profesores tutores y estudiantes para su incorporación al EEES.

A través del Instituto Universitario de Educación a Distancia (6) se organizó un programa formativo integrado por cursos y talleres que dieron respaldo a los equipos integrantes de las redes. Las redes recibieron además apoyos económicos para la adquisición de equipos o la asistencia a congresos.

Tabla: Número de redes por Facultades

Centro	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática	11	7	9	13
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales	5	12	13	11
Facultad de Ciencias	8	20	21	9
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	10	12	17	12
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología	2	1	2	3
Facultad de Derecho	2	2	2	7
Facultad de Educación	22	19	23	20
Facultad de Filología	5	6	8	11
Facultad de Geografía e Historia	4	-	2	2
Facultad de Psicología	17	14	8	10
Facultad de Filosofía	-	-	-	1
Total general	86	93	105	99

Esta convocatoria ha permitido en primer lugar sacar a la luz el potencial innovador de la institución; detectar los obstáculos que la

institución pone a la innovación; hacer una formación al servicio de la invocación y, finalmente, aumentar la participación de los profesores en congresos sobre docencia.

En el futuro el programa se orientará a la creación de redes de titulación; la formalización de grupos de innovación docente especializados en determinadas metodologías como PBL, método del caso, etc. aplicadas al contexto de grandes grupos, para adaptarlas a las características de la universidad.

4.5. *La tecnología*

La UNED había iniciado en el curso 1999-2000 un plan de virtualización por el cual todas las asignaturas de enseñanzas regladas contaban con un curso virtual para facilitar el acceso a materiales complementarios y el contacto de los estudiantes con sus profesores, tutores y compañeros.

De cara a la implantación de las nuevas titulaciones el cambio tecnológico se ha impulsado en cuatro direcciones.

4.5.1. *Producción autónoma de contenidos multimedia por parte del profesorado de la UNED*

La Universidad cuenta con una unidad encargada de la producción de materiales multimedia y con un Centro de Producción de Medios Audiovisuales, pero la dotación de recursos humanos y de medios técnicos de ambas unidades se presentaba como claramente insuficiente a la hora de producir materiales complementarios para los 27 títulos que entrarían en funcionamiento en un período de dos cursos académicos. Por ello, aprovechando las propuestas y herramientas de la web 2.0 se ha fomentado la producción autónoma de materiales multimedia por parte de los profesores. Para ello se les han facilitado herramientas como Adobe Presenter que únicamente requieren el conocimiento de PowerPoint y disponer de un ordenador que cuente con micrófono y tarjeta digitalizadora de audio. Con estos dos elementos es posible producir orientaciones multimedia para el desarrollo de "lecciones magistrales" que pueden ser descargadas por los estudiantes. El estudiante dispone de una presentación con audio y animaciones. Puede ir siguiendo la exposición del profesor, puede interrumpirla cuando desee, puede ir hacia delante hacia atrás y

repetirla cuantas veces quiera o aguante.
Si lo desea puede descargarse los audios en formato mp3 junto con un pdf que incluye las diapositivas y podría estar "asistiendo a clase" mientras se desplaza en un transporte público a su trabajo.
Al finalizar el tema puede realizar un pequeño test para comprobar si ha adquirido los conocimientos más importantes.
Si le surge alguna duda, sea la hora que sea puede dejarla en el foro atendido por el equipo docente y en un plazo de 48 horas recibe su respuesta. Además el equipo docente va elaborando sobre la marcha una lista de preguntas frecuentes, con lo cual a veces el estudiante puede encontrar una respuesta antes de formular la pregunta en el foro.
De esta forma un profesor puede "dar clase" a los varios miles de estudiantes que pueden estar matriculados en una asignatura de primer curso. Con ello, además de facilitar a los estudiantes, el trabajo con los materiales impresos, se ha logrado "liberar" tiempo de trabajo de los profesores tutores para dedicarlos a actividades prácticas, seguimiento y evaluación continua, ya que la explicación de contenidos era una de las tareas que llevaban a cabo los tutores en el modelo de transmisión de conocimientos.
Los profesores tutores disponen para cada tema de un material de práctica integrado por comentarios de textos, mapas, tablas estadísticas, etc., que permiten trabajar las competencias genéricas a las que aludíamos más arriba.

4.5.2. *Cursos abiertos: UNED-OCW*

También en línea con los postulados de la Web 2.0 la Universidad ha puesto en marcha una estrategia de producción de recursos educativos abiertos mediante la creación de un portal dedicado a este tipo de cursos.
Entre los cursos ofrecidos figura un conjunto de cursos "0" o de iniciación quieren ser una mano tendida a aquellos adultos que quieren volver a la Universidad. A través del portal de cursos abiertos de la UNED (UNED-OCW) **(7)** se han puesto a disposición de todos aquellos que lo deseen una de cursos de introducción a las matemáticas, física, química, biología, etc.

El formato de estos cursos se basa en una serie de pruebas de nivel que permiten detectar al estudiante sus lagunas. Una vez detectadas se les remite a una serie de fichas de contenidos con ejercicios de autoevaluación. Como he dicho estos materiales están en abierto y por tanto a disposición de la sociedad. En el mismo portal puede accederse a otras asignaturas de las diferentes titulaciones.

4.5.3. *Herramientas para la tutoría en línea: Aulas AVIP (audio y vídeo sobre IP)*

Además de las lecciones magistrales, otro tipo de actividad docente a la que se ha dado soporte tecnológico han sido las clases prácticas. En este tipo de clases se busca ante todo la participación del estudiante y normalmente se desarrollan en grupos pequeños en los Centros Asociados.

Esto es posible gracias a la red de aulas AVIP **(8)** instaladas en los Centros Asociados de la UNED, dotadas de pizarras electrónicas y equipos de videoconferencia. En la actualidad se han instalado más de 300 aulas de este tipo en nuestros Centros. A través de estas aulas un tutor puede sacar a la pizarra a estudiantes situados en cualquiera de los centros conectados. Buena parte de estas inversiones se han financiado con fondos FEDER vinculados a los programas de desarrollo de la sociedad del conocimiento.

A veces, la dispersión de los estudiantes no hace rentable la utilización de estas aulas, por ello hemos desarrollado una herramienta de videoconferencia y trabajo en línea, que ha quedado integrada en la plataforma de cursos virtuales, que permite la participación de los estudiantes. Estos disponen de una pizarra para hacer su presentación, de audio y video para realizar su exposición. El profesor dispone de un sistema que permite dar la palabra a los estudiantes que lo solicitan. Como he dicho está herramienta está plenamente integrada en nuestra plataforma. El trabajo de los estudiantes queda grabado y pasa a formar parte de los materiales para futuras ediciones de los cursos.

4.5.4. *Laboratorios remotos*

También hemos puesto en marcha experiencias de interés en el ámbito de los estudios técnicos. Los estudiantes del Departamento de

Informática y Automática [(9)] ha llevado a cabo prácticas de laboratorio desde sus domicilios, mediante el uso de laboratorios remotos. Los estudiantes trabajan en primer lugar en un simulador y cuando hecho la práctica y la han entregado al tutor, se les da un "slot de tiempo" para operar en forma remota equipos físicos situados en laboratorios de la Escuela de Informática de la UNED.

4.6. *La Red: de la red de Centros a Centros en Red*

Los materiales multimedia, las aulas AVIP, los laboratorios remotos obviamente hacen uso de la Red, pero el aprovechamiento de las potencialidades de la Red se logran cuando también la organización se transforma en una organización en Red.

La UNED desde sus orígenes ha contado con una Red de Centros que se ha formado gracias a la colaboración de instituciones locales con la Universidad. Cada Centro de la UNED es fruto de un convenio con una Diputación, un Ayuntamiento, una Caja de Ahorros, etc. Esto hace que cada Centro sea un ente autónomo con su propio patronato y reglas propias de funcionamiento. Los Centros son los responsables de la contratación de los tutores seleccionados por los equipos docentes y de la organización de las tutorías. Un centro asociado de tamaño medio tiene entre 100 y 150 tutores. La oferta académica de la Universidad abarca más de 1200 asignaturas. Una simple división nos muestra que la realidad de la tutorización en la Universidad se caracterizaba por la existencia de asignaturas que no podían ser autorizadas en Centros pequeños, por falta de tutores, o que los tutores tuviesen que atender un número muy elevado de asignaturas distintas (más de 10). Dado el estancamiento de los recursos económicos la Universidad propuso una innovación organizativa para resolver este problema.

Se trataba de pasar de una Red de Centros a Centros en Red, es decir, de poner en red los recursos humanos y tecnológicos de los 61 Centros de la Universidad. Para ello se propuso al Consejo de Gobierno de la Universidad una nueva organización funcional de los Centros, que fue aprobada. Se crearon 9 Campus territoriales a los que se adscribieron los diferentes Centros de la UNED. Como resultado de esta adscripción, cada Campus cuenta con un total de 700 a 900 profesores tutores y entre 15.000 y 20.000 estudiantes. Este número de tutores

utilizando la tecnología de Aulas AVIP está permitiendo en primer lugar garantizar la tutorización de todas las asignaturas y además lograr un mayor nivel de especialización de los profesores tutores. La clave está en que esta organización permite que el tutor, en lugar de tener que atender muchas asignaturas en un solo Centro, pueda atender pocas asignaturas con estudiantes matriculados en los diferentes centros del Campus.

Al trabajar en Red la organización ha conseguido optimizar la utilización de sus recursos y mejorar la atención a los estudiantes.

4.7. *Evaluación y calidad al servicio de la Innovación*

Otro de los ejes de la UNED en relación con la construcción del Espacio Europeo es el compromiso con la Calidad. La UNED ha participado en los diferentes programas de calidad puestos en marcha por ANECA.

El programa DOCENTIA resultó de gran utilidad para diseñar el sistema de evaluación de la actividad docente **(10)** . El modelo que se está implantando está claramente orientado a la innovación y a la mejora continua y está completamente desvinculado de programas de incentivos económicos. Los equipos docentes a partir del análisis de los indicadores de rendimiento proporcionados por la Universidad y de los resultados de las encuestas de satisfacción han de entregar anualmente un plan de mejoras que se supervisa cada dos años. Junto con el plan de mejoras hacen llegar sus peticiones de formación, de tal forma que se dispone de un mecanismo para diseñar la formación en función de las demandas planteadas por los planes de mejora.

AUDIT nos permitió diseñar nuestro sistema interno de garantía de calidad, cuyo diseño fue aprobado por ANECA en 2009 **(11)** .

Además de estos programas, la UNED, puso en marcha un plan para la implantación de sistemas de gestión de la calidad en sus Centros Asociados. Para ello se diseño un título propio de Master y Especialista Universitario que es seguido por el personal directivo de los Centros y por parte del personal de administración y servicios. El plan de formación **(12)** incluye una serie de actividades prácticas que, tras los 2 años de duración del Master, colocan al Centro Asociado en condiciones de obtener una certificación EFQM 200.

4.8. *Conclusiones*

En relación con los recursos humanos es necesario pasar el concepto de recursos humanos a humanos con recursos. El personal ha de dejar de ser considerado como un mero recurso. Es necesario empezar a pensar que la organización ha de proporcionar recursos y medios a las personas para su desarrollo personal.

Respetar la carrera de las personas. Todos los perfiles profesionales tienen que entender y vivir la innovación. No podemos confiar la incorporación de los cambios en la incorporación de nuevos perfiles profesionales. La primera opción debería ser incorporar a los que ya están. El verdadero cambio se produce cuando todos se incorporan al cambio.

En relación con la innovación en toda organización hay exploradores y explotadores. Los exploradores constituyen la avanzadilla, entre ellos están los visionarios, los emprendedores. A los exploradores les corresponde convertir las innovaciones en procesos y rutinas de la organización en fijar la métrica. No se puede confiar la innovación solo a los exploradores, es preciso crear equipos que integren ambos perfiles.

Medir el impacto de la innovación: Fidelidad a las métricas. A la hora de medir el impacto de las innovaciones es esencial mantener las métricas básicas de la institución. La aportación de las tecnologías a la universidad no puede medirse por el número de cursos virtuales, el número de entradas en la web, o el número de mensajes contestados por un profesor. El impacto ha de reflejarse en los datos de rendimiento académico, inserción en el mercado laboral e índices satisfacción de los estudiantes, profesores y PAS con los servicios proporcionados por la Universidad.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

AENOR (2008) *Norma internacional UNE-EN-ISO9001-2008.* Sistemas de gestión de calidad. Requisitos.

ANECA, AQU, ACSUG (2007) *Guía para el diseño de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria.* Documento 01.

http://www.aneca.es/media/166338/AUDIT_doc01_guidiseno_070621.p

EFQM (2010) http://www.efqm.org

Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero - UNESCO, IESALC.
Haug, G., Kristein, J. y Knudsen, I. (1999) *Trends in Learning Structures in Higher Education.* Bruselas.
Kellermann, P. (2010) The *University as a Business? Social Division of Labour and the Commodification of Knowledge and Science.* http://www.euresearch.ch/fileadmin/documents/events2007/ESSRHA0
Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2009) El Diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la UNED. *XIII Encuentro iberoamericano de Educación Superior a Distancia.* Lisboa.
Mora, J.G. y Fernández Lamarra, N. (eds.) (2005). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero.
OCDE (2007) On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education. París. http://www.oecd.org/dataoecd/20/24/38309943.pdf
Presidency Conclusions (2002) Lisbon European Council.
Sorbonne Declaration (1998) *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*, París.
Tiana, A. (2010). El espacio iberoamericano del conocimiento como marco para la cooperación en educación superior, *Pensamiento Iberoamericano*, 7 (2ª época), 67-87.
UNED (2009). *Manual del Sistema de Garantía Interna de Calidad.* Madrid.
UNED (2009). *Manual de Procedimientos del Sistema de Garantía Interna de Calidad.* Madrid.
UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

(1) El término 'aseguramiento de la calidad' es utilizado como sinónimo de garantía de calidad.

Ver Texto

(2) Administraciones públicas (y en el futuro ciudadanos particulares) o entidades privadas o de la Iglesia, según la titularidad que corresponda en cada caso.

Ver Texto

(3) Este programa lo coordina ANECA y se desarrolla con la colaboración de todas las agencias de evaluación autonómicas de España.

Ver Texto

---

(4) Este programa lo desarrolla ANECA en colaboración con la agencia de evaluación de Galicia (ACSUG) y la de Cataluña (AQU).

Ver Texto

---

(5) http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1156250,93_20552809&_dad=portal&_schema=PORTAL

Ver Texto

---

(6) http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,896396,93_20544508&_dad=portal&_schema=PORTAL

Ver Texto

---

(7) http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia

Ver Texto

---

(8) http://www.intecca.uned.es/queEsAvip.php

Ver Texto

---

(9) http://lab.dia.uned.es/rlab/

Ver Texto

---

(10) http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/6E809F9336855048E040660A34703E37

Ver Texto

---

(11) http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,22103018,93_22103019&_dad=portal&_schema=PORTAL

Ver Texto

---

(12) http://www.quned.es/mvg/recursos/archivos/temario_guia.pdf

Ver Texto

Formación de los cargos académicos en la Universidad. Estado actual y delineamientos futuros

Coordinadora: Trinidad Mentado Labao

PRESENTACIÓN

Desde los últimos años las universidades están inmersas en un proceso constante de reformas y adaptación a las transformaciones sociales y políticas promoviendo una nueva organización universitaria que requerirá de un cambio en la naturaleza de sus relaciones y entre los elementos que la constituyen. En España, con el desarrollo de la Ley Orgánica de Universidad como nueva Ley Universitaria que rige el sistema universitario español envuelve de críticas e interrogantes a la Institución universitaria y a todos los sectores implicados, estudiantes, profesores y gestores. Los nuevos modelos de gestión implantados en algunas Universidades, componen un marco de estudio que precisa de una reflexión, análisis e investigación por y para la Comunidad Universitaria.

En Europa el acercamiento al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tienen una doble finalidad: integrar sistemas educativos e integrar a Europa en la Sociedad del Conocimiento. América Latina continúa mirando hacia el viejo continente promoviendo cambios sustanciales en sus estructuras y organización.

Estas intenciones conllevan no sólo un cambio en la organización y en la estructura del sistema universitario sino que además requiere una implicación de todos los sectores. Los administradores institucionales deben participar en cierta forma de estas decisiones, aunque principalmente se deben encargar de garantizar que el personal y los estudiantes apliquen eficazmente los cambios de las políticas actuales. Estos cambios requieren que ante la complejidad organizativa de los departamentos y centros universitarios, se demande una formación de quienes ocupan puestos de dirección con el fin de lograr una gestión óptima de los mismos. Sin embargo, a estos Gobernantes, Administradores, Directivos de Centros y Departamentos, se les

demanda una participación activa que no exige de una formación previa.
Como consecuencia de este escenario, nos encontramos con un perfil para la dirección de los centros y departamentos que requiere una dirección:

- Participativa, que implica un perfil directivo capaz de animar e integrar a sus miembros en torno a un proyecto común.
- Multidimensional, al tener que integrar, entre otros, tanto factores pedagógicos como técnicos.
- Innovadora para que aprenda y se comprometa con el desarrollo de un proyecto que concibe el aprendizaje como una construcción activa por parte del alumno, al profesor como un mediador orientador del currículum.
- Líder ante la reestructuración académica establecida ante el marco europeo.
- Constituida por un equipo directivo que desarrolle su liderazgo de forma planificada.
- Autónoma y participativa en su gestión.

Para acceder a un cargo directivo en las universidades españolas, no se les ha exigido una formación o una experiencia previa -aunque la posean- pero sí se ha valorado su carácter peculiar, habilidades comunicativas; una determinada presencia física; su carisma o condiciones de liderazgo; el conocimiento -normalmente superior al que tienen los demás- en relación con la naturaleza, objetivos, estructura y sistemas de trabajo propios de la institución; con un gran conocimiento del medio en que se desenvuelven; solventes y que con recursos a la hora de proporcionar u obtener información; en definitiva, se ha valorado más el tener una buena predisposición, el gusto por la gestión y la política universitaria y el ser un "compañero/a popular" más que por su condición de "buen gestor/a".
Sin embargo, desde nuestro punto de vista, y así también los expresan diferentes estudiosos de la dirección (Mentado, 2006) la diversidad de tareas que han de llevar a cabo y la complejidad de

éstas, reclaman acuciantemente un entrenamiento específico que se hace más imprescindible en la etapa de inducción a la práctica profesional; así se ha puesto en evidencia en un estudio desarrollado en varios países, (Bolam, Dunning y Karstanje, 2000).

En definitiva, consideraremos al directivo como un subsistema que interactúa y se relaciona con el resto de los subsistemas. Desde su posición privilegiada, media, integra y enlaza a la organización, convirtiéndose en su tejido conjuntivo. Lo definimos como el docente que ocupa un cargo a favor de la organización por un tiempo determinado, que dirige y tiene como primera responsabilidad la gestión y la organización del departamento Hanson (1979) citado por Villa y Villardón (1998). En este caso que nos ocupa, la dirección de departamento universitario, entendemos la actividad de gestionar como parte inherente de la dirección, considerando al directivo un gestor que debe ejercer su autoridad, coordinando a todo el personal de la organización así como los recursos destinados para desarrollar la actividad del departamento. Es decir, lleva la coordinación de la gente y los recursos para desarrollar la actividad de la organización, o lo que es lo mismo, tramita y administra. Gestionar será considerado como una función o actividad normativa de carácter organizativo (distribuir algo acordado de antemano (Immergart, 2000). Por tanto, consideramos que liderar es influir en la conducta de los demás potenciando los objetivos particulares de las personas que colaboran con ella y los del grupo en su conjunto (Antúnez, 2000). La eficacia de un dirigente no debería únicamente valorarse por el logro de los objetivos de la organización, sino también por la medida en que su influencia contribuya a modificar las actitudes y las conductas de las personas colaboradoras y a satisfacer sus aspiraciones de desarrollo personal y profesional porque una buena dirección necesita de un buen liderazgo y una buena gestión.

Con este simposio, pretendemos acercarnos a la formación de los cargos Directivos en el ámbito universitario al considerar que se trata de un puesto de trabajo singular que ha requerido hasta el momento, más que unas destrezas, capacidades y/o actitudes, un talante del buen hacer. Para ello, intentaremos reflexionar sobre el liderazgo de

los cargos académicos como figuras claves de la gestión universitaria; conocer la realidad en Latinoamérica respecto a los cambios acaecidos en los últimos años en las universidades y acercarnos a las experiencias llevadas a cabo en formación de Directivos de Educación Superior; reflexionar sobre la importancia en la formación de Directivos en el contexto Español frente a otros países europeos y finalmente dar a conocer algunas experiencias de formación de Directivos Universitarios en las Universidades Españolas.

1. *ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y LIDERAZGO DE LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DEL EEES*

Vicenç Benedito Antolí
Universidad de Barcelona

1.1. *Introducción*

La Universidad en general y la de Barcelona en particular, están inmersas en un proceso de reforma, de cambio y de adaptación a los nuevos planteamientos y directrices del EEES. El tema es complejo y puede ser abordado desde múltiples perspectivas y enfoques.

Una perspectiva puede aludir a los cambios en la organización y la gestión derivados de la globalización y de las tecnologías de la información y la comunicación. O quizás las políticas de los equipos de gobierno de las universidades públicas, en un entorno neoliberal, competitivo y de creciente influencia de la empresa privada. Particularmente pensamos que el desarrollo del liderazgo institucional es básico para la mejora de la calidad universitaria.

El despliegue del EEES y su repercusión en los aspectos organizativos y en la gestión de las titulaciones es una cuestión importante que cada Universidad y en particular cada facultad están desarrollando desde diferentes perspectivas a medida que se implantan el postgrado y el grado. Algo parecido podríamos decir de los departamentos universitarios y su reorganización a raíz de los cambios en docencia (nuevos planes, nuevas metodologías, diferentes sistemas de evaluación, etc.) y en investigación (grupos consolidados y emergentes, necesidad de producir y producir para promocionar, etc.). Temas tan atractivos como **el liderazgo institucional**, la influencia de **las culturas académicas** en una organización abierta como es la

universidad o la consideración de la universidad como **organización que aprende**, merecen un análisis a fondo por la repercusión evidente en la dinámica organizativa, la innovación y el cambio buscando una mayor calidad universitaria.

Otras cuestiones de plena actualidad, conflictivas, que suponen un problema a la vez que un reto son: la revisión de los órganos de gobierno, la implantación de sistemas eficientes de garantía de calidad, la motivación y formación del profesorado y la potenciación de estrategias de internacionalización. Todo lo dicho y otras cuestiones que podríamos añadir plantean un cambio profundo, de la nueva visión y misión de la Universidad, que sólo se logrará a medio plazo así como un cambio de las culturas universitarias, de las facultades, de los departamentos y de la mentalidad de los diferentes colectivos de la Universidad. Especialmente de los profesores, en general y en teoría, muy predispuestos a la mejora, pero en realidad, en su mayoría, muy conservadores.

La cuestión de fondo está en cómo realizar estos profundos cambios organizativos, culturales, "productivos", sin perder la esencia de la Universidad. El modelo de sociedad y de universidad que la Comunidad Europea plantea tiene aspectos muy discutibles, junto a otros de evidente mejora para el futuro. También se presta a discusión y a múltiples interrogantes la división del trabajo universitario de los profesores (antes que nada somos profesores) en sus diferentes categorías (del ayudante a catedrático con el calvario actual, para los más jóvenes, de la acreditación) y en sus parcelas profesionales: docencia, investigación, gestión y transferencia de conocimiento.

1.2. *La Universidad en la actualidad*

La Universidad está viviendo un proceso de construcción o reconstrucción de su identidad a partir de cambios externos e internos buscando adaptarse o transformarse según las necesidades y demandas de la sociedad. Esta búsqueda de identidad, de calidad, de sello personal y de consideración social es una constante e incluso un imperativo que está presente entre la mayoría de universitarios, pero sobre todo debería estar en los equipos de gobierno.

Hay que tener en cuenta que la misión de la universidad ha ido

transformándose, o mejor ampliándose, influida y condicionada por los cambios políticos, sociales económicos y del mundo del trabajo. Esta transformación es necesaria si no quiere convertirse en anacrónica o sobrevivir de espaldas a la sociedad que es quien le da sentido. Por ejemplo la misión de extensión universitaria se ha ampliado en el sentido de conexión y relación con el mundo empresarial a medida que la perspectiva de formar profesionales bien preparados ha pasado a ser decisivo. La multiplicación de titulaciones y el rediseño del grado y el postgrado son el ejemplo más evidente. Y también ha ocurrido algo parecido en el enfoque estratégico de la investigación. En el mundo empresarial son cuestiones de vital importancia la dirección y la capacidad de liderazgo de los mandos. Traducido al mundo académico esta capacidad de gobierno, dirección y gestión de los líderes institucionales (desde el rector al último cargo directivo) deberían ser tomados en consideración y buscar y encontrar las fórmulas y los medios formativos para desarrollar sus competencias y así poder desarrollar su función con mayor profesionalidad y responsabilidad.

Habría que mantener el equilibrio entre lo formativo y lo profesional ya que ambos aspectos son consustanciales de "ser universitario" y de una universidad sana social y humanamente hablando. La producción y transmisión de la cultura y de la ciencia, de manera crítica, la potenciación de la docencia y de la investigación como las dos caras indisolubles de una misma tarea y la preparación para el ejercicio de actividades profesionales son, entre otras, las principales funciones de la universidad. Estas deben desarrollarse en un marco democrático, participativo y de plena comunicación y compromiso de los miembros de la comunidad universitaria. En este sentido el funcionamiento organizativo y de gestión, al servicio de la misión y la visión de la universidad, se vuelve cada vez más importante.

Hemos de ser conscientes de que, en la sociedad globalizada, la universidad es o tendría que ser uno de los motores del desarrollo económico y uno de los centros básicos de la educación a lo largo de la vida (LLL). Y es, a la vez, transmisora de la experiencia cultural y científica acumulada por la humanidad. En un mundo en el que los recursos cognoscitivos tendrán cada vez más importancia que los

materiales, como factor de desarrollo, aumentará la importancia de la enseñanza superior u de las instituciones dedicadas a ello. El nivel de los estudios deberá ser cada vez más elevado para dar respuestas a las necesidades socio-económicas de formar competentes profesionales, en un mundo innovador y de extraordinario progreso tecnológico que, a su vez, plantea dilemas éticos.

La universidad ha de combinar el dar respuestas a las necesidades, preocupaciones y demandas de la sociedad con el mantenimiento de la libertad académica y la autonomía institucional. Con todos los controles o rendición de cuentas que sean necesarios para evitar posibles abusos, pero sin recortar o cercenar dichos principios. Por otra parte la función social que se nos atribuye implica comprometerse en el debate sobre los problemas éticos y científicos actuales. Para ello es necesario mantener un potencial de investigación y docencia de calidad, y al mismo tiempo, ejercitarse en la reflexión y la crítica y transmitir y reconstruir el saber. Y las fórmulas organizativas y de gestión han de contribuir a esa finalidad.

Particularmente queremos insistir en que la universidad ha de ser una institución con voluntad de transmitir valores entre los miembros de su comunidad y convertirse en un punto de referencia ante una sociedad (postmoderna) excesivamente materialista, consumista y hedonista.

Todas las funciones y finalidades de la universidad deben desarrollarse con la mayor calidad posible atendiendo a múltiples criterios en relación con los fines (formación cultural y humana, docencia, investigación, profesionalización), los actores (profesorado, estudiantes, personal técnico y de servicios) y los medios disponibles (financiación y presupuestos, instalaciones e infraestructuras). Sin perder de vista que la calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional y su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores. No perdamos de vista que, muchos de los términos y discursos sobre la calidad universitaria están tomados de modelos y procedimientos de ascendiente gerencial y corporativo, cuyos valores giran alrededor de la competitividad y la selección de los mejores. Una visión de educación en la universidad y del análisis de la calidad, debería tomar

en consideración el desarrollo institucional en general y el desarrollo que profesores y estudiantes tienen a lo largo de la vida universitaria. Basta con analizar el lenguaje y los procedimientos de gestión desde el benchmarking hasta las auditorías de calidad; desde el control a las garantías de calidad; desde los estándares a los indicadores precisos, con los sellos de calidad y la acreditación de productos y servicios. Y todo este discurso parte de la visión de una universidad pública, democrática, participativa, comprometida con la Sociedad en mayúscula, bastante lejana de la visión empresarial, de negocio, de alto rendimiento y productividad que se desprende del lenguaje y los procedimientos antes citados. Recordemos la ya clásica consideración de la Universidad como organización que aprende. Como dice J.M. Escudero en un excelente trabajo (2002): "En relación con la calidad "de" y "en" las instituciones de educación superior se puede encontrar de todo. Procesos y procedimientos muy formalizados para pensar, diseñar y gestionar, hasta otro tipo de análisis más de fondo en los que se acentúan los matices y hasta las posturas críticas que llaman la atención sobre las improcedencias de meterlo todo dentro de un mismo saco indiferenciado ". En documentos de la ANECA, así como del EEES se pone el tema sobre la mesa; pero quedan por aclarar aspectos fundamentales referidos a ideologías dominantes, valores, procesos y estrategias, resultados y valoración de los mismos.

La capacidad institucional de la Universidad para manejar los cambios y la búsqueda de la calidad en los diferentes niveles y responsabilidades está en juego. Sabemos que la mejora de la Universidad no se produce simplemente con propuestas legislativas, reformas organizativas o implantación de nuevas estructuras. Por ejemplo algunas reformas organizativas y en el modelo de gestión de la UB, hace pocos años, que no solucionaron nada, tuvieron un gran coste humano y crearon más confusión que soluciones. Si la calidad ha de comportar algo, eso debiera ser la activación y el desarrollo de los cambios culturales más profundos que exigen el desarrollo social y cultural, además del económico y tecnológico (Escudero, 2002). Por ejemplo, sin un profundo cambio de mentalidad y de las prácticas cotidianas, las estructuras derivadas de las nuevas titulaciones, los

ECTS, diseños por competencias, etc. no supondrán un salto de calidad.

1.3. *Cambios en la misión de la Universidad*

Una misión importante en la universidad actual es, su adaptación a los cambios que la sociedad demanda, en cada una de sus funciones principales. Esto necesitará de una actitud positiva y vencer resistencias entre el profesorado. Se ha llamado un cambio de cultura pero quizás no sea la palabra exacta. A veces simplificamos el concepto cambio de cultura cuando nos referimos a otro tipo de cambios igualmente necesarios: competencias, habilidades, adaptación a nuevas propuestas, etc.

Como expone el Informe 2000 (Bricall, 2000) en los últimos siglos las universidades se han aproximado de forma crítica al conocimiento. El término crítico quiere dar a entender que las universidades deben ser independientes de cualquier poder humano, ya sea de tipo económico, político o religioso. Esta tradición crítica se encuentra, en parte, condicionada por la dependencia económica de los gobiernos y de las empresas, en lo referente a la universidad pública. Encontrar el equilibrio entre autonomía y dependencia de los poderes públicos y privados es uno de los retos actuales. Se podrían poner ejemplos de que esto no funciona en la docencia (determinados postgrados) y aun más en la investigación aplicada (concesión de contratos y proyectos de investigación más por el "nombre" que por el valor del proyecto).

A la inversa, hemos de aceptar que en la universidad se desarrollan rutinas internas e intereses corporativos que hay que superar y suprimir por el bien de la institución y de la sociedad. La responsabilidad personal e institucional así como el liderazgo institucional y pedagógico pueden contribuir a superar esos obstáculos. En cualquier caso, mediante la rendición de cuentas y la evaluación del desempeño académico se han de mitigar o eliminar los excesos.

Las nuevas exigencias se producen en el marco de la globalización y de la aparición de nuevas relaciones sociales. El Libro blanco sobre la educación y la Formación, de la Comisión Europea (1995) señala los tres grandes impactos actuales en el mundo de la educación:

- La emergencia de la sociedad de la información que está

transformando la naturaleza y la organización del trabajo.

- La mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo.
- La revolución científico-técnica que crea una nueva cultura y plantea cuestiones éticas y sociales.

En lo referente a la universidad habría que señalar otro impacto: la necesaria relación y colaboración con el mundo empresarial, sin perder el sentido y finalidades de la universidad.

De las instituciones universitarias se espera que den una formación distinta que implica el desarrollo de capacidades profesionales a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender y resolver problemas. Esta propuesta ha supuesto y supone grandes cambios en el diseño curricular por competencias, en la demanda de nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje y en el fomento del trabajo en equipo y con coordinación interdisciplinar. Con los consiguientes cambios organizativos y de gestión de la docencia. Es necesaria una reorganización del sistema universitario para abordar, en la sociedad actual, los retos derivados de la innovación en las formas de generar y transmitir el conocimiento. Se necesitarán unas estructuras organizativas más flexibles, más cercanas a los equipos de profesores, que les solucionen problemas concretos y les faciliten sus tareas. A veces al observar el funcionamiento de determinadas unidades de apoyo (tanto en docencia como en investigación) sólo encontramos trabas y dificultades normativas, informáticas que desaniman al profesorado. Por otra parte la elección, selección y/o nombramiento de los cargos académicos en demasiadas ocasiones se hace con el criterio de amistad, voluntariedad y en todo caso de elección democrática, teniendo poco en cuenta la capacidad profesional y personal de dirigir procesos académicos.

En este contexto y con este marco de referencia es evidente que la universidad, como organización que aprende y se renueva, ha de encontrar el modelo de gobierno, organización y gestión más

adecuado para alcanzar sus fines y objetivos.

1.4. *Algunas consideraciones sobre gobierno, organización y liderazgo*

Se podría decir que hay tantas formas de organización y gestión como universidades existen. Porque todas tendrían algunas características organizativas, culturales, contextuales que las diferencian de las demás. Pero si consideramos los rasgos fundamentales es clásico hablar de los modelos anglosajón, francés, alemán, etc. Y hoy en día, desde la perspectiva de la organización, se habla de universidades con un modelo burocrático, colegial, empresarial y una cierta tendencia hacia un modelo profesional. Por supuesto las formas de organizarse la universidad se ha de adaptar a las nuevas exigencias del XXI, sin perder el sentido, la misión y las finalidades de que antes hablábamos. Lo importante es no perder los referentes institucionales, democráticos y sociales, que aún predominan en Europa.

La universidad dirige y administra una organización de formación, de investigación y de otros servicios orientados a la comunidad académica y a la sociedad. Y puede tener una vocación más regional nacional o internacional. En el futuro se harán más evidentes las diferencias entre unas y otras.

Como dicen algunos estudiosos del tema (Bolívar, Hargreaves, 2003), la universidad es una organización que aprende. Y es dinámica. Y ha de ser flexible pero también reflexiva y crítica. Ante nuevas demandas sociales se ha de buscar nuevos esquemas organizativos y de gestión. Los cambios y las innovaciones en la universidad son constantes. Y la naturaleza de estos cambios plantea ajustes profundos en la estructura organizativa. Por ejemplo: el sistema de gobierno que se adopte, el concepto de autonomía que se desarrolle, las relaciones entre órganos de gobierno, centros y departamentos que se establezcan, el papel de los cargos unipersonales en el ejercicio de su función, el desarrollo del liderazgo institucional, etc., implicarán el predominio de un modelo u otro y de una forma diferente de organizar y gestionar los recursos humanos y materiales.

Como se expone en el Informe 2000 (Bricall) al modelo de gestión burocrática le corresponde el predominio de la Administración Pública.

Al colegial, de la corporación académica y al de mercado, la empresa. Aunque la mayoría de los analistas hablan del predominio del colegial, creemos que hay una involución hacia el burocrático, con dosis del mercado y resistencias corporativas. Encontrar la "4ª vía" de solución es uno de los retos de los políticos de la educación, de la Asociación Europea de Universidades y de los respectivos equipos de gobierno de cada universidad en la medida que, éstos últimos, gocen de suficiente autonomía y recursos. Las políticas de profesorado universitario han de proponer importantes cambios en relación con las plantillas, las jubilaciones, los equipos docentes, los grupos de investigación y especialmente el profesorado joven el eslabón más débil del sistema (Benedito, 2008). En el "*Pla marc de la UB. Horitzó 2020*" se habla de primar el talento y de la preocupación por los jóvenes profesores y de su incorporación y promoción en situaciones dignas de trabajo. La verdad es que si analizamos la política (?) de profesorado de las universidades catalanas y particularmente de la Universidad de Barcelona este punto brilla por su ausencia hasta parecer escandaloso. Y no digamos de los criterios de acreditación tan diferentes en su aplicación, que puedes ser desacreditado en la AQU a la vez que eres acreditado en la ANECA. Se podrían mostrar ejemplos reales en este mismo año.

Es cierto que, en muchas ocasiones, la autonomía universitaria (o mejor de cada profesor) ha derivado hacia un corporativismo académico y hacia un abuso de la condición de funcionario. Todos los mecanismos de rendición de cuentas y de evaluación de la actividad docente e investigadora (y lo mismo con los cargos académicos, aunque ese es otro tema) deben ponerse en funcionamiento para evitar el abuso y el abandono de una parte del profesorado. En cualquier caso se han de tomar medidas que no creen más burocracia, que no sea simplemente acumular papeles y certificados y otros controles que para nada (o muy poco) hacen mejorar la práctica docente e investigadora. Habría que revisar los modelos de evaluación existentes buscando que produzcan impacto y mejora en la labor académica de cada profesor y/o de los equipos de profesores.

La interdependencia entre los procesos académicos y los de gobierno

es esencial. El modelo de gobierno de la universidad española necesita ser revisado. Creo que en éste punto todos estaríamos de acuerdo. Quizás no tanto a la hora de elegir las alternativas. En muchos casos no queda claro quién tiene el poder de decisión y aún menos de ejecutar u obligar a ejecutar esa decisión. En el entramado organizativo de una universidad grande (como la de Barcelona), los tres grandes niveles de organización (equipos de gobierno de la universidad, centros y departamentos) a la hora de tomar decisiones pueden entrar en conflicto. Si además lo combinamos (o mezclamos) con la organización dependiente de la gerencia, la cuestión aún es más complicada. También plantea problemas organizativos de gestión y decisión, los solapamientos entre Institutos de investigación, la labor investigadora individual, el papel de los departamentos y los grupos de investigación. Un modelo de gestión que quiera ser eficaz ha de resolver esas confusiones y solapamientos. Eso sí, sin perder las esencias que como universidad pública, democrática y autónoma nos deben caracterizar. Por otra parte la creación de ciertas unidades de apoyo (oficinas de investigación de centros, coordinadores de formación y de docencia...etc.) en no pocas ocasiones, hasta ahora, más que ayudar a resolver los problemas, engendran más burocracia y lentitud en resolver las dificultades del profesor y/o de los equipos. Recientemente se han combinado sistemas de elección democrática de responsables de grado, con designación "a dedo" de responsables de Máster... ¿con qué modelo nos quedamos? Y aun puede ser más escandaloso que a su vez el responsable del Máster designe a otros colaboradores más por amistad y por su poder fáctico que por capacidad profesional para impartir la docencia. ¿Quizás en aras de la mayor unidad/amistad de los componentes del equipo? No me parece un sistema eficaz para buscar una mayor calidad de la docencia. En cualquier caso habrá que clarificar el método de elección/ selección de los líderes institucionales de rango intermedio (no me refiero a rectores, decanos y jefes de departamento que, aunque pueda ser discutible, existe un sistema transparente de elección democrática).Por supuesto que ningún método garantiza la capacidad de liderar procesos de los elegidos. De ahí que propongamos algún

sistema de formación como se comenta en otras intervenciones del Simposio. La literatura sobre formación de líderes es abundante y muy desarrollada en el mundo empresarial. No seamos tan "puristas" y/o conservadores y tengamos en cuenta las buenas experiencias de formación de líderes institucionales. (Murillo,2006 ; Leithwood y Steinbach, 1993; Lashway,1995; Stoll y Fink,1999; Hargreaves y Fink,2005; Timperley,2005; Harris y Chapman,2002; Spillane,2006; Yukl,2002; etc.).En estos y otros autores encontramos las bases para definir diferentes tipos de liderazgo y en consecuencia intentar elaborar modelos y propuestas de formación que capaciten a nuestros, en general, neófitos líderes que asumen el cargo con voluntarismo y buena fe, pero sin preparación.

No se debe olvidar que las decisiones sobre las formas de gobierno, de organización y de gestión han de ser siempre instrumentos al servicio de la misión, las finalidades y los objetivos de la universidad, en general, suficientemente especificados en las leyes, los estatutos y los planes estratégicos que han de guiar la acción de gobierno. Insistimos en la idea de gobierno y dirección como marco de referencia obligatorio de la gestión.

En el *Pla marc UB Horitzó 2020* se habla como una línea estratégica de la UB de la gobernabilidad, como la capacidad de formular e implementar políticas públicas por parte de un gobierno universitario. La gobernabilidad tiene que ver con la dirección de la institución, lo cual implica la toma de decisiones diarias y por lo tanto ha de estar sometida a un diseño de estructuras de autoridad y de exigencias de responsabilidad. En dicho documento se apuesta claramente por una mayor autonomía con rendición de cuentas y en la simplificación de estructuras. Esta simplificación de estructuras pasaría por el reagrupamiento de centros (por ejemplo Formación del profesorado y Pedagogía y porqué no Psicología dado que los tres centros están en el mismo Campus) y en algún caso de departamentos (por ejemplo Didácticas específicas) buscando equipos interdisciplinares de docencia y de investigación. La tarea es compleja por las culturas desarrolladas en los últimos años pero no imposible. Quizás, ahora con el diseño de los nuevos grados y máster se está perdiendo la oportunidad de un

rediseño de la manera de elegir líderes y equipos que implementen y desarrollen los nuevos títulos.

Por su parte Michavila (2008) hablando de la universidad española en general propone la creación de Facultades de Grado que atiendan varios títulos de ese nivel. La investigación básica o aplicada de los departamentos universitarios debería contemplarse vinculada con esos centros. Es una propuesta discutible que habría que ver en qué casos tiene sentido. Otra propuesta de Michavila, a mi entender más interesante, sería la de crear Centros de Postgrado siguiendo la experiencia de campus universitarios de primer nivel internacional. Las prioridades de estos Centros de Postgrado serían la interdisciplinaridad y la investigación de alto nivel. Su carácter interdisciplinario se conseguiría mediante su número reducido. El carácter selectivo de sus actividades investigadoras tendría que reflejarse en las prioridades de los proyectos de investigación según necesidades estratégicamente planificadas (sociedad, gobiernos, las propias universidades) y las posibilidades de financiación. Aunque somos conscientes de que los circuitos de investigación y los de financiación no siempre son coincidentes. Esta propuesta de Michavila, con sus matizaciones convenientes, también tendría sentido en la docencia, en el desarrollo de los másteres y doctorados coordinados con las iniciativas que surgiesen de los departamentos. Evidentemente estos Centros serían los responsables de los programas de doctorado de excelencia. Y nuevamente sugerimos que se formen y seleccionen líderes institucionales, comprometidos con el proyecto.

En relación con el profesorado universitario hay que conseguir el necesario equilibrio entre su labor docente e investigadora. Existe la necesidad de elaborar propuestas de plantillas de profesores por departamentos a corto y medio plazo. Reflejando las necesidades y aspiraciones docentes e investigadoras. Tarea aún más compleja por la dificultad de cada situación y por la inexistente política de profesorado en los últimos años. Ya en el 2002 el departamento de Didáctica y Organización elaboró un modelo de plantilla (bien es cierto que atendiendo fundamentalmente a necesidades docentes) que fue presentada al vicerrector de turno y que de muy poco ha servido.

Porque los sucesivos cambios legislativos, las restricciones económicas y los problemas de acreditación han desbordado cualquier previsión. Aprovechamos para hacer una crítica al modelo de acreditación de ayudantes doctores decantado excesivamente hacia el perfil investigador que desanima a muchos jóvenes con talento (Benedito, 2008). Como dice García-Berro (2008), podemos encontrarnos, en ciertas universidades, facultades y departamentos, en donde la práctica universitaria consiste casi exclusivamente en las labores docentes, mientras que la investigación centra casi toda la labor del profesorado en otros casos. El autor señala acertadamente que esa diferenciación en el trabajo también está propiciada por ciertos estamentos de la universidad. Este falso dilema entre la docencia y la investigación se da no sólo a nivel de áreas de conocimiento sino, también, dentro de los propios departamentos.

Sin embargo las universidades más punteras apuestan decididamente por ambas facetas de la vida universitaria. Y los profesores que las cultivan a la vez son los que pueden proporcionar más prestigio a la institución universitaria. La Administración pública, la Agencias y las mismas Universidades han priorizado la promoción por méritos casi exclusivamente investigadores, olvidándose de que un buen profesor universitario debe ser ante todo profesor y las personas seleccionadas han de disponer de las competencias y habilidades docentes necesarias. Desde el punto de vista organizativo y de gestión, el cómo funcionan los equipos docentes (por cursos, por materias, por planteamientos didácticos coherentes, etc.), y los grupos de investigación (consolidados, emergentes, interdisciplinares, redes internacionales, etc.) es algo muy importante. Se ha de intentar alcanzar mecanismos de funcionamiento que por una parte sean flexibles y por otra eficientes. Hay que crear estructuras transversales y de apoyo que cumplan ese papel y no se conviertan en trabas administrativas y burocráticas.

Para enfrentarse y resolver muchos de los problemas expuestos hay que encontrar líderes institucionales y pedagógicos con gran compromiso universitario y cierta visión de futuro; que sean capaces de reclamar ante el poder político y relacionarse en plan de igualdad

con el mundo empresarial. Que a la vez que preservan el ideal democrático y autónomo de la universidad, estimulen la participación, la responsabilidad y el trabajo universitario. Que sean los principales valedores de los jóvenes profesores con talento y capacidad de trabajo y motiven a los estudiantes en el nuevo modelo de docencia auspiciado por el EEES. Que, como representantes de los Departamentos, de las Facultades y de la Universidad hagan valer su criterio ante temas de política de plantillas, financiación de la universidad, relaciones con el mundo de la empresa y relaciones internacionales. Una Universidad que aspira a potenciar sus propias capacidades para afrontar el cambio del marco del EEES, tiene que contar con una política (hay que hablar menos de gestión y más de política y gobierno de la institución) y sus correspondientes proyectos en materia de formación del profesorado y del PAS y con mayor interés por la dinámica institucional en la que puedan participar les estudiantes (comedores, reprografía, funcionamiento de ciertos servicios, elaboración y desarrollo de planes de estudio, alternativas metodológicas y de evaluación, etc.).

Estas políticas y los que la lideren han de ser conscientes de que no siempre la cultura de la que parte y define el cambio (EEES, Gobiernos, Agencias, etc.) es compatible con la cultura de las instituciones universitarias y en particular de los profesores. Una visión acertada en el proceder sabrá encontrar el espacio y la vía de progreso más adecuada a cada contexto universitario. En estos espacios de confrontación de culturas habrá que presentar, discutir y negociar significados, valores y actitudes en relación con contenidos formativamente potentes, así como hacer circular ideas, construir capacidades y llegar a compromisos ineludibles para proyectarlos sobre las prácticas y las diversas condiciones que afectan a la formación de los estudiantes (Escudero, 2002). Y como dice el mismo autor, el liderazgo pedagógico para la calidad de la formación universitaria será una expresión de la política, o sea, del ejercicio del poder institucional para adquirir una serie de compromisos y realizar las tareas para la mejora de la institución, de su personal, pero sobre todo de la formación de los estudiantes.

Hasta aquí se ha pasado revisión a una serie de conceptos e ideas más o menos personales sobre las cuestiones derivadas del marco del EEES y su implementación en las Universidades. Las cuestiones organizativas y de gestión son muy importantes para el mejor funcionamiento de la institución, pero siempre subordinadas a la misión y visión de la Universidad del futuro y al compromiso de desarrollar una política universitaria. La capacidad de gobierno y de gestión; de liderar los cambios; de implicar a la mayor parte del profesorado y de los estudiantes; de conseguir una cierta ilusión y compromiso; todo ello y otras muchas cosas son imprescindibles para la transformación de la Universidad del futuro al servicio de la Sociedad.

2. *LA FORMACIÓN DE LOS CARGOS UNIVERSITARIOS EN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS*

Boris Tristá
CEPES de la Universidad de la Habana

2.1. *Administración y Academia*

Son muchas las explicaciones que pueden encontrarse para el explosivo desarrollo del siglo XX, y aunque es tradicional ver ese avance como consecuencia del progreso científico-tecnológico y del trabajo de sus representantes más destacados, lo cierto es que nada de esto hubiera sucedido sin el desarrollo de la capacidad de producción industrial, que posibilitó la masificación de los resultados de los laboratorios.

Pero, a su vez, no es posible pensar en ese desarrollo industrial, sin considerar el surgimiento de una actividad capaz de integrar los esfuerzos de cantidades considerables de seres humanos de las más diversas profesiones y oficios en un objetivo común. Esa actividad fue la gestión.

Es natural que, a partir del reconocimiento de su significación para el trabajo industrial, la gestión abarcara todo el mundo empresarial y, posteriormente, penetrara en organizaciones no lucrativas de servicio público, incluyendo las Instituciones de Educación Superior (IES).

Esta penetración estuvo muy marcada en sus inicios desarrollo por los fundamentos de la eficacia empresarial, por lo que sus proposiciones

chocaron con los paradigmas imperantes en la gestión de las IES latinoamericanas, en particular, con aspectos tales como la autonomía universitaria, la libertad académica y la colegialidad en la toma de decisiones.
Estas tensiones se acentuaron debido a la existencia de factores tanto internos como externos que afectaron la gobernabilidad interna de las IES, entre ellos:

- Los procesos de disolución institucional.
- El cambio de contexto y el desarrollo de una nueva visión sobre el conocimiento.

2.2. *Proceso de disolución institucional*

Pueden considerarse como principales factores de disolución institucional, los siguientes:

- la fragmentación disciplinar;
- la competencia entre sus unidades y elementos por recursos cada vez más limitados;
- la modificación del tipo de estudiante que accedía a la universidad, con un marcado interés más definido por el título y sus consecuencias en el mercado de empleo;
- la politización de la institución universitaria;
- el deterioro del nivel de vida de profesores y empleados universitarios;

Este proceso de disolución institucional, a partir de los factores señalados anteriormente, se expresó en la dificultad para lograr una adecuada coherencia interna y en la modificación de los patrones de toma de decisiones derivados de los paradigmas de funcionamiento tradicional.

2.3. *El cambio de contexto y el desarrollo de una nueva visión sobre el conocimiento*

El desarrollo de una visión del conocimiento que reconocía su utilidad en las distintas esferas de la vida social, se expresó en la aparición de

nuevo paradigma sobre la misión universitaria: el paradigma societal.
El paradigma societal se racionaliza en la idea de encargo social de la universidad, que se expresa en la necesidad de un compromiso entre actividad académica y necesidades sociales.
La concepción de la actividad universitaria como encargo social, dejó abierta la puerta para una de las interrogantes más importantes sobre la educación superior: ¿quién o cómo se define este encargo social?
Dentro de los paradigmas clásicos de la gestión universitaria, esta pregunta hubiera tenido una respuesta sencilla. Es la propia universidad, basada en su autonomía institucional, la que debe definir su encargo social y la forma en que lo va a cumplir. Sin embargo, la consolidación de poderes de alcance social que, en su proyección, no podían obviar el conocimiento como elemento clave, han hecho más compleja esta respuesta.
El primero de estos poderes es el Estado que, en los finales del siglo XVIII, consolida su legitimidad como representante de los intereses sociales y que, a partir del reconocimiento del impacto de la generación y difusión del conocimiento sobre el desarrollo y de la capacidad socializadora de la educación, incrementa su injerencia en la universidad...
El otro poder que emerge con intereses específicos sobre la generación y difusión del conocimiento es el mercado, que comienza a apreciar el posible impacto del conocimiento sobre la ganancia y que se enfrentaba a nuevos problemas y oportunidades, donde el conocimiento podría desempeñar un papel protagónico.
De esta manera se forma lo que Burton Clark denomina Triángulo de Coordinación de la educación superior donde, en cada uno de los vértices, coloca a los distintos agentes sociales con capacidad definitoria sobre el encargo social de la universidad: oligarquía académica, Estado, mercado.
El desarrollo de este Triángulo de Coordinación hacia los ángulos del Estado y el mercado, "*La ubicación del poder se ha movido, en lo general, de adentro hacia fuera de la comunidad original de maestros y estudiantes*" (C. Kerr, 1963), impactó la gestión de las IES en varios sentidos.

En primer lugar, por la necesidad de responder a reclamos externos con horizontes temporales mucho más inmediatos que los de la actividad académica tradicional.
En segundo lugar, por su impacto en el sistema de valores que la institución había forjado en su prolongada existencia. El carácter altruista de la generación y difusión del saber, se enfrenta al compromiso político y el interés comercial.
Las exigencias al modelo de gestión en las IES, que se derivaron de esta situación de contexto fueron, entre otras, las siguientes:

- Alto nivel de orientación a metas específicas.
- Fuerte condicionamiento de los aspectos financieros sobre la posibilidad de trabajo académico.
- Necesidad de una mayor agilidad en la toma de decisiones para enfrentar una dinámica de cambios determinada por presiones externas no controlables.
- Mayor necesidad de coordinación y trabajo en equipo.

Estas nuevas exigencias van a tener, por supuesto, un reflejo sobre el modelo de gestión de las IES con el fin de dar respuesta a los problemas siguientes:

- Lentitud de los procesos colegiados de decisión ante la dinámica requerida por las nuevas exigencias del entorno.
- Necesidad de considerar conjuntamente los aspectos académicos y los financieros.
- Necesidad de un mayor nivel de coordinación entre personas, funciones y actividades dentro de las instituciones.
- Necesidad de nuevas formas para la orientación del comportamiento individual dada la disminución del impacto orientador del ethos académico.

Adicionalmente, debe considerarse el desarrollo de un sentimiento de desconfianza social en el compromiso de los académicos con su trabajo. Ya en 1974, A. Astin señalaba: "... *ha crecido la sospecha*

entre los que pagan impuestos y los ex alumnos de que los profesores no son tan efectivos como maestros... Las personas sospechan.... que los profesores disfrutan de una cantidad de tiempo libre que se les niega a la mayoría de aquellos que pagan por esto."

Ahora bien, para esto resultaba imprescindible primero, resolver el problema de la estructura y bases de poder de las IES, conformadas históricamente, y que requerían un reajuste con vistas a su utilización como fundamento de nuevas perspectivas sobre los procesos de gestión.

2.4. *Estructura y bases de poder en las IES*

En los paradigmas tradicionales sobre la gestión de las IES, la posibilidad para realizar una acción directiva era muy limitada.

El predominio de la experticia asociada con el conocimiento, como base de poder, igualaba a los profesores en su capacidad decisoria institucional y, por tanto, los marcos normativos institucionales debían expresarse de forma laxa para lograr el consenso necesario.

Por otra parte, la orientación del comportamiento humano era asegurada por fuertes bases culturales, si acaso controlada en sus extremos (anormalidades) por el juicio de pares, donde los mismos profesores eran juez y parte.

Con el desarrollo del liberalismo político, sobre la base de algunas tradiciones universitarias, pero, fundamentalmente, por el aumento de la capacidad de movilización social de los grupos estudiantiles (Reforma de Córdoba, 1918), se abrió el espacio para la participación estudiantil en las decisiones universitarias.

De la misma forma, y con la generalización del paradigma societal, se incluyen en los procesos decisionarios de las IES, a elementos externos: representantes gubernamentales, para el caso de las universidades públicas; representantes de sectores influyentes de la vida socioeconómica; representantes de antiguos alumnos; representantes eclesiásticos en universidades confesionales, y otros.

Sobre esta base, se adopta un modelo de democracia representativa que reconoce una diferenciación entre estructura de decisiones y estructura de administración.

En este modelo, las decisiones principales de la institución (políticas,

reglas, presupuesto, etc.) eran adoptadas de forma colegiada, por representantes de los distintos grupos considerados, y su implementación y control directo eran responsabilidad de los directivos académicos y del aparato de apoyo económico-administrativo de la institución.
Sin embargo, las condiciones de contexto analizadas anteriormente, crearon tensiones muy fuertes a este modelo, que pusieron en peligro la viabilidad institucional.
En particular, la creciente importancia de las relaciones con el entorno para asegurar apoyos financieros o políticos, había creado la necesidad de identificar interlocutores con la autoridad necesaria para desarrollar los procesos de negociación interna y externa.
Así, el modelo de asociación sindical, característico de la universidad latinoamericana, requería una contraparte más definida que la que podía representar un cuerpo colegiado, donde los profesores debían desempeñar, en caso de conflicto, el papel de juez y parte.
Esto va a ser también importante en las relaciones con el sector empresarial y los organismos gubernamentales de financiamiento que, en correspondencia con sus bases culturales predominantes, exigen un responsable, con autoridad suficiente para garantizar el cumplimiento de los compromisos contraídos.
Sobre esta base, la información y las relaciones adquirieron un valor cada vez mayor. El conocimiento académico pierde espacio con respecto a la experticia sobre el funcionamiento institucional. Con quién y cómo se obtienen recursos y apoyo de forma expedita, se convierte en una base principal de poder, y si bien no siempre resulta así, estas competencias se van a asociar cada vez más con las posiciones directivas.
A su vez, otros procesos van a determinar el fortalecimiento del poder de directivos y administradores. Entre ellos:

- El creciente desinterés de los miembros de la comunidad académica por participar en el proceso decisorio institucional.
- El surgimiento de subculturas disidentes dentro de la institución (en particular, los excluidos de la oligarquía académica), que

promueven cambios en el statu quo.

La necesidad de incrementar el poder de los directivos, va a ser legitimado, además, por distintas aproximaciones teóricas. Un ejemplo de esto es el siguiente señalamiento de Alfonso Borrero [(1)] :

> *La institución universitaria en los tiempos modernos es una organización muy compleja. Las funciones de educación e investigación, requieren una creciente cantidad de pensamiento, creatividad esfuerzo y acción, destinados no a la función universitaria en si misma considerada, sino a hacerla posible por parte de los que más específicamente se dedican a ella, los profesores y los estudiantes. Más si se tiene en cuenta que la enseñanza y la investigación se producen, hoy más que nunca, en circunstancias que exigen elegir entre prioridades y depender de fuentes de financiación. Los procedimientos financieros exigen mayores contactos con el Estado, con las fuentes privadas, con la sociedad y el orden político. De tal manera, que el gobierno universitario no se puede concebir sólo como un subproducto del que hacer académico. ... La administración universitaria es un conjunto de personas que hacen posible el trabajo de todos los demás y los integra en una cierta unidad institucional. (A. Borrero, 1991)*

G. Neave (1988), propone la modificación de la estructura de comités por la centralización del poder en gerentes ejecutivos o grupos ejecutivos.
Burton Clark (1997), desarrolla la tesis del desbalance en la relación universidad-sociedad, basada en el hecho de que las demandas que se presentan a la educación superior sobrepasan su capacidad de respuesta.

2.5. *El reto actual de la gestión en las IES y el rol de los directivos académicos*

Con matices e intensidad distintos, la situación actual de las IES latinoamericanas puede caracterizarse por una creciente falta de solvencia económica y moral. Por una parte, la diferencia entre

necesidades y recursos se hace cada vez mayor y por otra, ha disminuido la apreciación de su significación social en la sociedad civil.
Es evidente entonces, que uno de los objetivos más importantes de su gestión deba ser modificar esta situación, para lo cual necesita enfrentar las siguientes tareas:

1. Asegurar la viabilidad institucional, lo que implica captación, utilización racional y desarrollo de recursos.

2. Obtener resultados institucionales socialmente satisfactorios.

Ahora bien, estos resultados ya no se pueden lograr dentro del modelo de administración liberal existente, sino que requieren una mayor gobernabilidad institucional.
A mi entender, esto más que un modelo de gestión expresado en dogmas y reglas, requiere de una reconceptualización del rol de los directivos académicos, que los transforme en verdaderos líderes de sus grupos de trabajo, con capacidad para generar iniciativas y lograr la aceptación y el compromiso de los miembros del grupo, para su implementación.

2.6. *El rol de los directivos académicos*

Una caracterización de la realidad en el funcionamiento de las IES en América Latina debe considerar, necesariamente, los siguientes aspectos:

- El desarrollo institucional se logra mediante cambios incrementales, con distinta repercusión en las distintas áreas institucionales, en lucha constante con interferencias internas o del entorno.
- Los miembros de los órganos de gobierno no representan todas las opiniones de la comunidad académica, y lo que ellos aprueban no puede considerarse un criterio institucional mayoritario, ni induce compromisos significativos.
- Dada la limitación actual de la ética académica como elemento movilizador, se necesitan elementos complementarios para asegurar el compromiso de los miembros de la institución.

Estas realidades en el funcionamiento institucional requieren, cada vez más, de un elemento coordinador que pueda tomar decisiones operativas, desarrollar procesos de negociación sobre bases legítimas, consolidar un sistema de relaciones al interior y al exterior de la institución, potenciar los esfuerzos internos, establecer prioridades, concretar la visión institucional en acciones de desarrollo apropiadas y comprometer a las personas con su realización, aprovechar oportunidades y agilizar los trámites requeridos. Este elemento es el directivo académico en sus diferentes niveles.
Sin embargo, este rol no es asumido por la gran mayoría de los directivos académicos en las universidades latinoamericanas debido, entre otras, a las siguientes causas:

- No existe un proceso de preparación formal o informal para el desempeño del nuevo puesto.
- No existen expectativas definidas sobre el desempeño que puedan constituir guías apropiadas de comportamiento.
- En la mayoría de los casos, no existe un propósito de carrera en la administración académica, sino un probable retorno al trabajo docente e investigativo, con sus actuales "subordinados" como colegas.

A mi entender, para lograr modificaciones sustanciales de comportamiento de los directivos académicos latinoamericanos es imprescindible identificar los principales componentes del rol directivo en los distintos niveles de las IES y las competencias de desempeño requeridas para el desempeño de los mismos para, sobre esta base, organizar programas de formación de los directivos académicos que les permitan asumir el rol esperado, así como el desarrollo de las competencias asociadas con un desempeño adecuado de su cargo.
Para las universidades latinoamericanas, esto puede implicar la necesidad de enfrentar algunos problemas. ¿Valdría la pena para un aspirante que no tiene seguridad de ser elegido, dedicar tiempo a recibir una formación complementaria en gestión? ¿Consideraría la comunidad universitaria como legítima, una aspiración tan marcada hacia el desempeño de cargos directivos que conduzca a que un

individuo se prepare especialmente para ello?
A pesar de estos problemas, la existencia de un gran número de programas para la formación de directivos universitarios es una expresión de la significación que ya se le reconoce en las IES latinoamericanas a la necesidad de un directivo, no sólo respaldado por un historial académico, sino también por competencias de gestión.
En particular, la experiencia del autor en el desarrollo de programas para directivos universitarios en instituciones de México, Bolivia, Uruguay, Brasil, República Dominicana y Venezuela, le han permitido identificar el desarrollo de una nueva visión sobre la gestión universitaria, aunque esta visión aún no está generalizada e incluso, algunos perciban este énfasis en los procesos de gestión como un camino hacia la taylorización de la actividad académica.
En cualquier caso, es conveniente recordar la ironía del autor norteamericano G. Keller, en su libro *Academic Strategy* "... *las universidades son instituciones que forman profesionales y son dirigidas por amateurs*".

3. *LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA, REINO UNIDO, FRANCIA Y ALEMANIA*

Josefa Rodríguez Pulido
María Victoria Aguilar Perera
Jesús A. Alemán Falcón
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
José Luis Marrero Marrero
Profesor de Secundaria

3.1. *La Universidad y la sociedad del siglo XXI*

La sociedad actual impone nuevos retos educativos que suponen una forma de entender las prácticas educativas e implican el desarrollo de nuevos o diferentes modelos de gestión, todos ellos más acordes con la sociedad del conocimiento. Sin duda, esto nos conduce hacia una nueva visión del proceso de formación de los profesionales universitarios. Ello propicia que la universidad no quede al margen de estas demandas, ya que si la sociedad se está transformando, también se hace necesario que los sistemas de educación superior, los modelos tradicionales que intervienen en el proceso de formación de los

profesionales y la formación de los gestores universitarios se sometan a dicho cambios.

En la Declaración de Bolonia (1999) se hace mención expresa a los responsables de la gestión universitaria y se recoge que *"...se debe promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración, valorando y reconociendo los periodos de entrenamiento y trabajo realizados en el contexto general europeo"*, depositando en las Universidades *"... una rápida y eficaz respuesta".* Con la Declaración de Salamanca (2001) se reconoce la necesidad de que las *"... instituciones europeas de enseñanza superior necesitan libertad de gestión, un marco regulador de apoyo y una adecuada financiación o estarán en desventaja para la cooperación y la competencia internacional".* Todo ello hace que la calidad en la enseñanza universitaria tenga como exigencia básica que el logro de los esfuerzos se orienten en torno a los pilares de la enseñanza, la investigación y la gestión.

3.2. *Modelo de universidad y formación de directivos*

Expertos afirman la existencia de dos tradiciones diferentes sobre modelos universitarios: por un lado la tradición centroeuropea con dos modelos de universidad diferentes, Francia y Alemania, y de otro el modelo anglosajón con dos modelos también diferentes, el británico y el anglosajón en general. El modelo de Francia es probablemente el referente más influyente en España, sin quitarle protagonismo al modelo alemán, del cual retomamos, entre otros aspectos, los departamentos como unidades organizativas (Castro, 2006).

Investigaciones realizadas en España nos indican que, al menos, las tareas de los directivos universitarios se orientan hacia el trabajo en los ámbitos políticos, académico-pedagógico, de gestión y de comunicación (Mentado, 2008), lo que creemos que podría ser un referente óptimo para enmarcar la indagación de la formación de éstos en España, Francia, Reino Unido y Alemania.

Otros estudios realizados apuntan hacia la necesidad de formación de los mismos, teniendo en consideración que los contenidos de las acciones formativas deben girar en torno a la gestión de recursos humanos, la captación de dichos recursos, los presupuestos, las

dinámicas de grupos, el trabajo en equipo, a través de un diseño pragmático, aplicativo y flexible (Castro, 2006).

Entre los aspectos generales que envuelven y determinan la formación del directivo universitario, consideramos importante la indagación en la gestión académica de la formación y en los responsables institucionales implicados en la formación de directivos universitarios.

En relación a la gestión académica de la formación, tratamos de recolectar la información suficiente para determinar el enfoque general de la formación de los directivos universitarios en los países objeto de estudio y se orientó hacia las categorías expuestas en el cuadro número uno.

La gestión de la investigación del directivo universitario queda enmarcada hacia el desarrollo de una formación que permita el logro de las competencias necesarias para la captación de recursos económicos, la búsqueda de proyectos, o cualquier otra cuestión relacionada con dicha tarea.

1. Duración de la formación
2. Período de la formación (momento)
3. Requisitos de acceso a la formación
4. Competencias tratadas en la formación
5. Miembros hacia los que se dirige la formación
6. Estrategias utilizadas
7. Modalidades de formación
8. Competencias trabajadas
9. Documentos aportados
10. Otros

Cuadro 1. Gestión académica e identificación de categorías

La gestión personal del directivo universitario englobaría una formación que le capacite para la toma de decisiones según el puesto de trabajo que desarrolle, una formación para los posibles retos que ha de afrontar, el logro de las habilidades comunicativas, la capacidad de liderazgo y cuantos aspectos permitan mejorar las conductas personales de los mismos.

La formación en competencias para la gestión de los recursos humanos la enfocamos hacia la formación para la gestión de la política del personal a su cargo (relaciones laborales, convenios, contratación de personal), la planificación estratégica de las instituciones a la que

pertenece y cualquier otro factor que permita la mejora de dicha gestión.

Un papel primordial juega la formación en competencias para la gestión de la política institucional, de ahí que la indagación la orientamos hacia los parámetros que podrían ser básicos para el desarrollo de la misma por parte de los gestores universitarios. La política institucional, la imagen corporativa, la comunicación institucional, las relaciones externas de la institución, y el acceso al plan estratégico, etc., configuran los referentes indagados de este bloque.

En consecuencia, con el objetivo de evidenciar de forma clara los aspectos indagados en la investigación, remitimos al lector a la lectura del cuadro dos del texto, donde presentamos un esquema general del estudio de la formación de los directivos universitarios, realizada en los diferentes países referidos anteriormente. Reseñar, que la información ha sido obtenida a través de la indagación en las páginas webs de diferentes universidades, aproximadamente doscientas, pertenecientes a los cuatro países estudiados.

Ámbitos de trabajo del directivo universitario	**Aspectos de la formación del directivo universitario**
Ámbito Político	**1. Instituciones** 1.1. instituciones implicadas en la formación de directivos **2. Identidad política de la universidad** 2.1. formación en competencias sobre la gestión de la política institucional **3. Otros**
Ámbito Académico-Pedagógico	**4. Académica/Pedagógica** 4.1.formación para la gestión académica **5.Otros**
Ámbito Gestión	**6. Investigación** 6.1. formación en competencias para la gestión de la investigación **7. Recursos humanos** 7.1. formación en competencias sobre los recursos humanos **8. Liderazgo** 8.1. formación en competencias sobre la gestión personal **9. Estudiantes** 9.1. formación en competencias para la gestión de becas y selección de estudiantes **10.Otros**

Ámbito Comunicación	**11. Organización interna de la universidad** 11.1 acción en competencias sobre la gestión de la política institucional **12.Otros**

Cuadro 2. Ámbitos y aspectos de la formación del directivo universitario

3.3. *España y la formación de directivos universitarios*

De las 74 universidades españolas estudiadas, hemos de comenzar exponiendo que la formación de los directivos universitarios cuenta en la actualidad, con un marco de acción poco desarrollado, y que en los casos de existir dicha preocupación la podemos encontrar desde los vicerrectorados de las universidades a los que están adscritos las competencias de la formación del profesorado e innovación, contando, en algunos casos, con la colaboración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), alguna fundación universitaria y la Cátedra Unesco. Cuantificando las universidades españolas que actualmente cuentan entre sus acciones formativas la formación de directivos, podemos afirmar, que son aproximadamente unas cuatro instituciones universitarias.

Detectamos que la temporalización de la formación va desde un mínimo de seis horas hasta un máximo de 600 horas, a lo largo de varios días o de varios meses, teniendo lugar el inicio de la formación en el mes de noviembre, aunque en algunos casos se aplaza hacia mediados del curso académico (abril y junio).

En relación a los requisitos de acceso a la formación, señalar que van desde contar con experiencia directiva, o bien ser personal docente e investigador a tiempo completo o parcial o ser profesor y gestor universitario implicado en las cuestiones de gestión y política universitaria. De ahí que la formación se orienta hacia los rectores, vicerrectores, gerentes, miembros de consejos sociales y patronatos, adjuntos a la gerencia, decanos, directores de departamento y responsables de otras unidades. Sin olvidar a los miembros de la unidad de coordinación de titulaciones, todos los miembros del equipo de gobierno, a los equipos decanales, directores/as y secretarios/as de Departamentos, y a responsables del p.a.s, implicados en procesos administrativos de gestión de las titulaciones.

Sobre las competencias planificadas para el desarrollo de la formación directiva, podemos comprobar, según exponemos en el cuadro tres, que se orientan hacia acciones de gestión universitaria y su mejora, el conocimiento organizativo y normativo, la planificación estratégica de la universidad, el dominio de la gestión a través del uso informático, la mejora personal del directivo y el cambio organizativo de la institución.

De vital relevancia en la gestión universitaria es la formación orientada hacia la gestión de la investigación, donde detectamos que la formación se encamina hacia el liderazgo en la gestión y comunicación de proyectos, las políticas y la gestión de la formación continua; las unidades transversales que inciden en la mejora de la investigación (relaciones internacionales, bibliotecas, captación de alumnos, etc.); enfoques estratégicos para la elaboración y desarrollo de proyectos de investigación; y, por último, sobre las políticas y gestión de la docencia, además de las políticas y gestión de la investigación y políticas y gestión de la transferencia de la tecnología y del conocimiento.

La formación sobre la gestión personal se orienta, por un lado hacia el logro de las competencias y habilidades de dirección necesarias para los directivos de las instituciones de educación superior, destacando las encaminadas hacia la inteligencia emocional, presentaciones eficientes, el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal, el coaching, la gestión de proyectos, la dirección de reuniones, la negociación, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo y del estrés, las habilidades comunicativas, el liderazgo y la prevención y resolución de conflictos.

Competencias evidenciadas para la formación directiva universitaria	**Objetivos recogidos en las distintas convocatorias públicas ofertadas**
Acciones de gestión universitaria y su mejora	-facilitar al profesorado el desarrollo de las actividades de gestión. -mejorar la calidad de la gestión universitaria. -conocer los diferentes aspectos de la gestión docente y de la gestión de la calidad. -poder generar líneas de política académica universitaria. -formar, cohesionar y liderar grupos de trabajos en ámbitos

	académicos concretos.
Conocimiento organizativo y normativo	-conocer la legislación universitaria y su aplicación. -informar y sensibilizar a todo el profesorado de la sobre el marco normativo establecido para la ordenación de las nuevas enseñanzas universitarias oficiales, sobre las exigencias del nuevo modelo educativo y sobre los sistemas de garantías de calidad. -adquirir la formación básica para aplicar las estrategias de planificación de la universidad. -presentar los aspectos clave de la dirección estratégica aplicada a los centros de educación superior: modelos conceptuales, criterios de gestión, vocabulario y herramientas. -presentar el marco conceptual y el conjunto de instrumentos que favorecen la dirección estratégica de las personas en el ámbito de las instituciones de educación superior.
Planificación estratégica de la universidad	-conocer las bases de la planificación estratégica y su utilidad en el ámbito universitario. -diseñar proyectos de política académica universitarias. -ofrecer un marco de referencia para la reflexión estratégica que facilite el análisis y que tenga en cuenta tanto las demandas internas como las demandas de la sociedad.
Dominio de la gestión a través del uso informático	-conocer las aplicaciones informáticas de gestión universitaria, que se utilizan en los puestos de dirección de centros y departamentos.
Mejora personal del directivo	-comprender técnicas de comunicación oral y escrita para directivos. -comprender la importancia del estilo de liderazgo en el funcionamiento y desarrollo de los grupos de trabajo y sus componentes. -desarrollar habilidades directivas. -saber situarse en el contexto adecuado en el ámbito de la política académica universitaria. -desarrollar las competencias profesionales de los participantes para conseguir una gestión óptima y más eficaz de los recursos. -ofrecer un marco para la reflexión estratégica sobre la dirección de personas a partir de la experiencia personal y profesional de los participantes. -desarrollar las habilidades y competencias transversales críticas para la dirección de personas. -conocer el sistema de Inteligencia Emocional en relación con la dirección y gestión de personas, tomar conciencia de las competencias emocionales propias, y establecer estrategias de consolidación y desarrollo de las mismas para el ejercicio de un liderazgo emocionalmente sano y eficaz. -facilitar una aproximación eficaz para la resolución de los conflictos, centrando el problema en la situación y evitando la personalización de los mismos.
Cambio organizativo de la	-comprender la importancia del estilo de liderazgo en el funcionamiento y desarrollo de los grupos de trabajo y sus componentes. -formar a nuestro profesorado en el cambio de cultura universitaria inherente a la construcción del EEES y, en las exigencias del nuevo modelo educativo. -compartir experiencias y buenas prácticas en el ámbito de la dirección

institución	universitaria para generar sinergias entre personas motivadas por las mismas cuestiones y problemáticas. -promover el intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas en el ámbito de la dirección de las personas en las instituciones de educación superior.

Cuadro 3. Competencias y objetivos de la formación de directivos universitarios en España

Por otro, la formación de éstos se ordena en torno al conocimiento de los diseños organizativos, los sistemas de información, el conocimiento del sector social y su posicionamiento, el entorno legal e institucional y los instrumentos para la planificación estratégica, etc.

Con respecto a las diferentes cuestiones tratadas en relación al ámbito de la gestión de los recursos humanos, podemos detectar que la formación se orienta hacia la mejora de las relaciones laborales, la tramitación de los convenios entre la universidad y otros organismos, sin olvidar la contratación del personal. Ello hace que los posibles contenidos de la formación se enmarquen en la gestión y el desarrollo del talento de la organización.

La formación sobre la gestión de la política institucional se orienta hacia la formación para el desarrollo de la política institucional a través del acceso al conocimiento de la normativa general de la universidad española. Además, existe la preocupación por las cuestiones normativas que afectan al equipo directivo (dirección y coordinación, órganos de gobierno unipersonales, competencias interrelacionales, relaciones con el entorno, la financiación y la gestión económica). Todo ello se encuadra dentro de las siguientes denominaciones temáticas: las personas y la organización, el marco legal, las políticas retributivas, el análisis y la valoración de los puestos de trabajo, la cultura organizacional y el clima laboral, la implementación del cambio organizacional, la responsabilidad social corporativa, lo que constituyen las claves para el diseño de las estrategias de dirección y gestión de las personas en las organizaciones.

Importante es destacar, dentro de la gestión de la política institucional, los aspectos destinados hacia la planificación estratégica y los contratos-programas establecidos entre la universidad y el gobierno autónomo de la comunidad, además de las relaciones de la universidad con la sociedad y las relaciones internacionales que

pueden desarrollar la institución universitaria.
La formación para la gestión de los recursos tecnológicos se orienta, en el caso detectado, hacia el acceso al conocimiento de la herramienta de gestión con la que cuenta la institución superior para la gestión docente y económica de las facultades y departamentos.

3.4. *Francia y la formación de directivos universitarios*

De las veinticinco universidades francesas analizadas, destacamos que la formación de los directivos universitarios se realiza a través de la denominación de jornadas, con una duración de 10 a 13 días y durante el período académico de enero a diciembre. Entre los requisitos de acceso a la formación se especifica en la información encontrada que puede acceder cualquier persona, profesor - investigador con funciones de gestión que desee ser directivo, o bien directores, gerentes y componente de servicio, todo el personal de la universidad o para aquellos que por primera vez que toma posición como director del centro.
Las competencias tratadas en la formación se orientan y se definen en los siguientes términos: adquirir los elementos clave de la gestión, sensibilizar a todo el personal de las universidades a los cambios inducidos, revisar la función de organizador y las habilidades técnicas requeridas, y comprender los problemas de la institución superior.
Con respecto a la formación para la gestión de personal, señalar que esta formación tiene una orientación bien marcada y definida, concretamente, el control de las reuniones y las relaciones interpersonales. En el ámbito de la formación de los recursos humanos, los aspectos trabajos se orientan hacia el control y gestión de un servicio, la realización de las entrevistas de trabajo y la gestión del tiempo. La formación para el desarrollo de la política institucional se orienta hacia el desarrollo de contenidos relacionados con las reformas del servicio público en la gestión de la educación superior.

3.5. *Alemania y la formación de directivos universitarios*

Se ha estudiado más de una veintena de universidades alemanas pertenecientes a cada uno de los dieciséis estados federados o Länders que componen el país. Existen notables diferencias entre estados, ya que la formación de directivos universitarios está muy extendida en

los antiguos estados de Alemania Occidental y no tanto en los estados del este, con la excepción de Sachsen y Brandenburgo. La mayoría de los cursos de formación analizados, alrededor de sesenta, son realizados en uno o dos días, con una duración media de siete u ocho horas diarias. Sólo algunas pocas sesiones de formación tenían una duración menor. Por lo general, estas formaciones son impartidas por especialistas de las propias universidades, por ponentes contratados y por empresas especializadas en determinados campos del conocimiento. La organización corre a cargo de las propias universidades, siendo aquellas, que tienen mayor tradición académica y que disponen de una amplia plantilla de profesores, las que mayor número organizan para sus directivos, como por ejemplo, la Universidad de Heidelberg o la Universidad Humboldt de Berlín. Sólo un estado federado, el de Brandenburgo, organiza con la ayuda del Gobierno del Land cursos de formación para directivos pertenecientes a las universidades que están implantadas en su territorio. Las universidades de los estados federados de Rheinland-Pfalz, Saarland y Hessen llevan desarrollando de forma conjunta, desde hace once años, un programa interuniversitario de formación para sus propios directivos, denominado *Interuniversitäre Weiterbildung*. En este programa participan nueve universidades entre las que cabe destacar la Johannes Gutenberg-Universität de Mainz y la Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt. El objetivo del programa es fomentar el intercambio de experiencias entre los directivos de todas las universidades implicadas.

Sobre las competencias necesarias para la gestión académica; las universidades pretenden que sus directivos sean capaces de analizar informes estratégicos y de gestionar datos, con la finalidad de aprender a recopilarlos de forma sistemática, a integrarlos y a prepararlos. Un ejemplo es el Informe Anual de Rendimiento y Desarrollo que elaboran los directivos de muchas universidades.

El segundo bloque de descriptores analiza la adquisición de competencias en el ámbito de la gestión de la investigación, abordándose las características que deben tener los proyectos de investigación, esto es, tipos de objetivos, contenidos, tiempos, costes,

riesgos y fuentes. También se requiere que los directivos conozcan el nuevo marco común europeo de ayudas estatales para la investigación, desarrollo e innovación. El objetivo final es dotar a los directivos de las herramientas necesarias para captar recursos económicos y desarrollar proyectos de cooperación con otras universidades.

En el tercer bloque de descriptores hemos analizado la formación que han recibido los directivos en competencias sobre la gestión personal. Se le da bastante importancia a la adquisición de habilidades comunicativas así como a los conceptos básicos sobre liderazgo y trabajo en equipo; concretamente los directivos han de tener claro cuáles son las tareas en el liderazgo, el rol profesional, la comunicación, el uso del tiempo y el stress. Se estudian las fases de desarrollo de los equipos y su gestión, además de centrarse en aspectos importantes como son la motivación, el reconocimiento del trabajo realizado, el conflicto de tareas, la delegación de funciones y el control. También se pretende que los directivos sean capaces de liderar reuniones orientadas a la obtención de resultados.

En el cuarto bloque de descriptores se aborda la formación en competencias para la gestión de los recursos humanos. En muchas universidades se forma en relación a los procesos de selección de personal, concretamente, en la preparación de una entrevista, en las principales técnicas de indagación que pueden emplearse y en los instrumentos que pueden usarse para una evaluación sistemática de candidatos. Se ve preciso que los directivos conozcan las bases en las que se sustenta la psicología de la motivación y sean capaces de impulsar medidas que desarrollen el rendimiento y la satisfacción entre los empleados a su cargo. La competencia para la gestión de los conflictos es vital, debiendo los directivos tener la capacidad de reconocer los conflictos a tiempo, para lo cual se les dota de las estrategias de prevención y de solución necesarias. En cuanto a la seguridad y salud en el trabajo, la actuación adecuada ante empleados con enfermedades psíquicas tiene mucha importancia; además los directivos han de ser capaces de elaborar un plan de evaluación de riesgos como estrategia para la seguridad en el trabajo.

En el bloque de descriptores de competencias sobre la gestión de la política institucional, se busca que los directivos sean capaces de gestionar las propiedades inmobiliarias en las universidades, ya que se pretende conseguir una planificación estratégica de estas propiedades, partiendo de la idea de que una infraestructura eficiente con propiedades útiles es una condición previa para el funcionamiento económico sostenido de una universidad.

3.6. *Reino Unido y la formación de directivos*

Los órganos directivos de las universidades británicas gozan de diversos modelos e instituciones que desarrollan la formación necesaria para llevar a cabo la propia tarea directiva en los diversos niveles de gobierno de las universidades y centros análogos. Esta formación, necesaria por los continuos y actuales cambios en la tarea directiva universitaria, afecta a distintas áreas del gobierno universitario y pivota en torno a la mejora y desarrollo de las competencias profesionales que hacen posible el buen gobierno en aquellos y aquellas que lo ejercen en la actualidad.

Se explora alguna de las principales políticas de formación de directivos universitarios, las competencias profesionales que se pretenden desarrollar para capacitarlos y las instituciones que están más implicadas en el desarrollo de los programas de formación y actualización profesional. Para llevar a cabo estos tres elementos, hemos analizado el contexto en el que se mueven las universidades del Reino Unido (CUC, 2009), los nuevos parámetros que se intentan implementar tras el proceso de cambio generado en la Reforma de Bolonia y la Estrategia de Lisboa generados por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EURODYCE, 2010), así como la personalidad propia que en general poseen las universidades del Reino Unido, que históricamente se ha conocido como el Modelo Universitario Anglosajón (Mora, 2001).

Las implicaciones provenientes de los procesos de formación detectados en las 55 instituciones universitarias estudiadas son evidentes: los cambios en el modelo de dirección, así como los cambios en la propia carrera de la profesión académica universitaria, hacen necesaria una adecuada formación constante en ámbitos como

la *gestión académica*, la *gestión para la investigación*, la *gestión de los recursos humanos*, la *gestión económica* y la *gestión de la política institucional*

En muchas circunstancias de las estudiadas, el desarrollo de la formación del directivo universitario en el Reino Unido está contribuyendo a una *cultura de mayor profesionalización*, actuando en elementos clave como la enseñanza, la investigación y la gestión. Por esto, el desarrollo del papel directivo en la universidad, y la formación adecuada a las necesidades del mismo, es más que una estrategia para retener a personas altamente cualificadas en la enseñanza universitaria. Se trata, sin duda, de un requerimiento básico para que ésta alcance los niveles de calidad que los nuevos retos europeos nos plantean en la actualidad.

Para concluir, podemos afirmar que, en la última década, la enseñanza universitaria en el Reino Unido, con el apoyo de los organismos de financiación y formación, ha transformado su enfoque de liderazgo, el modo de gobierno y el desarrollo de la gestión (Blue Alumni, 2010). Diversas iniciativas se han llevado a cabo como la de Higher Education Funding Council for England (HEFCE) y su Fundación para la Buena Práctica de Gestión; así como su sucesora, la Fundación para el Liderazgo, Gobierno y Gestión (Leadership, Governance and Management Fund); y otras iniciativas similares destinadas todas ellas a desarrollar sistemáticamente programas de formación de liderazgo en la universidad y mejoras en la gestión universitaria.

3.7. *A modo de conclusión*

Expuestas las condiciones bajo las cuales se está desarrollando la formación de directivos universitarios en los países objetos de estudio, podemos detectar una insuficiente preocupación por parte de las instituciones universitarias en algunos de estos países. En los casos de existir dicha preocupación la podemos encontrar en los vicerrectorados de las universidades a los que están adscritos las competencias de la formación del profesorado e innovación, contando, con la colaboración de organismos externos a la institución. La temporalización de la formación va desde un mínimo de seis horas hasta un máximo de 600 horas, durante varios días o varios meses a lo largo del año. Como

requisito para acceder a la formación se exige, en algunos casos, contar con experiencia directiva, o bien ser personal docente e investigador de la universidad.
La responsabilidad de la formación recae en los especialistas de las propias universidades, en ponentes contratados o por empresas especializadas en determinados campos del conocimiento. Entre la declaración de las competencias evidenciadas como necesarias para efectuar la función o tarea directiva podemos deducir que son las siguientes:

1. conocer las acciones de gestión universitaria y su mejora

2. dominar el conocimiento organizativo y normativo

3. la planificación estratégica de la universidad

4. el dominio de la gestión a través del uso informático

5. la mejora personal del directivo

6. el cambio organizativo de la institución

7. adquirir los elementos clave de la gestión

8. sensibilizar a todo el personal de las universidades a los cambios inducidos

9. revisar la función de organizador y las habilidades técnicas requeridas

10. comprender los problemas de la institución superior

11. analizar informes estratégicos y gestionar datos, con la finalidad de aprender a recopilarlos y a integrarlos.

La gestión de la investigación, se encamina hacia los siguientes aspectos:

1. el liderazgo en la gestión y comunicación de proyectos

2. las políticas y la gestión de la formación continua

3. las unidades transversales que inciden en la mejora de la investigación (relaciones internacionales, bibliotecas, captación de alumnos, etc.)

4. enfoques estratégicos para la elaboración y desarrollo de

proyectos de investigación

5. políticas y gestión de la docencia, además de aquellas otras referentes a la investigación y así como de las relativas a la transferencia de la tecnología y del conocimiento

6. características que deben tener los proyectos de investigación

7. marco común europeo de ayudas estatales para la investigación, desarrollo e innovación.

La gestión personal se orienta hacia el liderazgo y trabajo en equipo, lo que implica una formación donde se contempla desde el manejo de la inteligencia emocional, la comunicación interpersonal, la gestión del tiempo y del estrés. En relación a la gestión de los recursos humanos, manifestar que está orientada hacia la gestión de los conflictos, la seguridad y salud en el trabajo, la selección del personal y la gestión del tiempo.

Con respecto a la gestión de la política institucional detectamos que se orienta hacia la planificación estratégica y los contratos-programas establecidos entre la universidad y el gobierno autónomo de la comunidad, además de las relaciones de la universidad con la sociedad y las relaciones internacionales que puede desarrollar la institución universitaria. Señalar que también se contempla que los directivos sean capaces de gestionar las propiedades inmobiliarias en las universidades, ya que se pretende conseguir una planificación estratégica de estas propiedades. La gestión de los recursos tecnológicos se orienta hacia el acceso al conocimiento de la herramienta de gestión con la que cuenta la institución superior para la gestión docente y económica de las facultades y departamentos.

Del estudio comparativo llevado a cabo, concluimos también que la formación de directivos, en el desarrollo del nuevo marco que plantea la reforma del EESS, debe estar encuadrada por cuadro grandes directivas de actuación de futuro: la *diversidad*, tratando de involucrar al mayor número posible de directivos para una adecuada transformación en el liderazgo, la gestión y gobierno universitario; la *internacionalización*, basada en una adecuada comprensión de las líneas de actuación europeas en la Educación Superior; la

interconexión, que permita a los directivos ver las propias instituciones gobernadas desde otros puntos de vista a la misma como la economía, la gestión de recursos humanos, etc.; y, por último, el *desarrollo sostenible*, que permita a los directivos universitarios crear un contexto estratégico en torno a las complejas agendas de oportunidades y desafíos en su tarea directiva (Leadership Foundation for Higher Education,2009)

4. *FORMACIÓN PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS Y DEPARTAMENTOS*

Trinidad Mentado Labao
Universidad de Barcelona

Es evidente que la organización universitaria está inmersa en los últimos años en un proceso constante de reformas y adaptación a las transformaciones tanto sociales como políticas, donde la nueva organización universitaria requerirá de un cambio profundo en el sistema de relaciones y entre los elementos que la configuran. Estos cambios requieren que, ante la complejidad organizativa de los departamentos y centros universitarios, se demande una formación de quienes ocupan puestos de dirección con el fin de lograr una gestión óptima de los mismos. El perfil de los directivos de los centros y departamentos debe inclinarse hacia una dirección participativa; multidimensional; innovadora; líder; autónoma y participativa en su gestión, como ya decíamos en la introducción al simposio.

Los directivos impregnan a los departamentos y a los centros, de una forma de actuar y de un sentido y conocimiento particular del que ellos y ellas son, no sólo los agentes activos, sino participes de sus acciones. De todos es conocido que sea cual sea el enfoque organizativo predominante en los centros y los departamentos, las personas que desarrollan tareas directivas y la forma de ejercerlas tienen una importancia decisiva para el desarrollo de la institución (Antúnez, 1991).

Vicenç Benedito nos aporta una serie de conceptos e ideas sobre cuestiones claves dentro del marco del EEES, así como nos pone en alerta sobre la importancia de los asuntos organizativos y de gestión como estructuras subordinadas a la misión y visión de la universidad

que se pretende. De ahí la importación en el liderazgo como promotor del cambio.

Boris Tristá, desde una visión latinoamericana, nos pone en alerta sobre algunas cuestiones claves para la formación de los directivos académicos. Afirma que para lograr alguna modificación en el comportamiento de los directivos académico en Latinoamérica es necesario previamente identificar los principales componentes del rol del directivo y las competencias de desempeño requeridas para el puesto de trabajo.

Josefa Rodríguez, Victoria Aguijar, Jesús Alemán y José Luis Marrero, después de hacer un exhaustivo trabajo sobre la formación de directivos universitarios en el Reino Unido, Francia y Alemania, consideran que aún es escasa la preocupación por parte de las instituciones universitarias para poner en marcha ofertas formativas a este nivel. En todo caso son los especialistas de las propias universidades los que toman la iniciativa particular contratando personal especializado o por empresas especializadas en determinados campos del conocimiento. Afirman que, en el desarrollo del nuevo marco que plantea la reforma del EESS, la formación de directivos se debe desarrollar y enmarcar a través de cuadro grandes líneas de actuación: la *diversidad*, la *internacionalización*, la *interconexión* y el *desarrollo sostenible.*

Finalmente, y a partir de todas las aportaciones anteriores, entendemos que existe una acuciante necesidad de formación para los directivos de las Universidades tanto, europeas como latinoamericanas, dada la singularidad del puesto de trabajo que ocupan y que esta formación debe basarse en una serie de principios de acción:

- Debe ser una formación con y para los decanos y directores de departamento, atendiendo a su naturaleza.
- Debe responder a la mejora de las diferentes acciones detectadas y manifestadas por los agentes implicados.
- Debe ayudar para la mejora organizativa y de gestión.
- Debe recoger las inquietudes y preocupaciones de los directivos.

- Debe estar avalada por un compromiso de los diferentes intervinientes desde el rectorado hasta las facultades y los departamentos.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Antúnez, S. (1991). Anàlisi de les tasques dels directivos i directivos escolars de centres públics d'Ensenyament Primari de Catalunya. Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Escolar.

ASOCIACIÓN UNIVERSIDADES EUROPEAS (2003), *Declaración de Graz*.

Astin, A. et al. *Faculty Development in a Time of Retrenchment* Change Magazine:New York, 1974

Barnett, R. (2001), *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Madrid: Gedisa.

Barnett, R. (2002), *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Maçanet de la Selva: Pomares.

Benedito, V. (2000). *Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias en la Universidad de Barcelona*. Granada, VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.

Benedito, V. (2007). *El profesor en la universidad del XXI.* Discurso de investidura Doctor Honoris Causa por la Universidad de Bucarest. Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Educativa.

Benedito, V. (2008). *Nuevo modelo de formación del profesorado universitario: pros y contras.* Simposium Internacional de Formación del profesorado. Bucarest: Universidad de Bucarest.

Benedito, V. (2008). Organización y gestión en la universidad. Actas Congreso CIOIE. Univ. Autónoma de Barcelona. Barcelona

Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona, Universidad de Barcelona. Publicaciones.

Blue Alumni (2010). Evaluation of the Leadership Foundation for Higher education. Higher Education Funding Council for England.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Borrero, A. *Administración Universitaria*, Mimeo, 1991
Bricall, J.M. (Dir.) (2000), *Informe 2000*. Madrid: CRUE.
Cano, E. (2001). La formación para la gestión en el contexto universitario. V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal Vol. III. Granada.
Caramés, J. L. (1999). *La nueva cultura de la Universidad del siglo XXI: La tercera vía universitaria*. Oviedo: Trabe.
Clark, B. "Creating Entrepreneurial Universities in Europe" *Paper presented at the 19th Annual EAIR Forum* University of Warwick, August 26-30, 1997
COMMITTE OF UNIVERSITY CHAIRS (2009). Guide for members of Higher Education Governing bodies in the Uk. Incorporates the Governance Code or Practice and General Principles.
DECRETO 30/2003, de 10 de marzo, por el que se aprueban los nuevos Estatutos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Delors, J. (1996), *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI.* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
Escudero, J.M. (2002), *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quienes*? Barcelona: Ariel
EURYDICE (2010). Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process.
Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, nº 27, 31-85.
García-Berro, E. (2008), Retos de la integración de la universidad española en el EEES. Actas Congreso CIOIE. Univ. Autónoma Barcelona. Barcelona
Gimeno, J. C., Beltrán, F., Salinas, B. y San Martín, A. (1995). La dirección de centros: análisis de tareas. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
Hargreaves, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento* Barcelona: Octaedro.

HEFCE (2010). Staff employed at HEFCE-funded HEIs. Trend and profiles 1995-96 to 2008-09. En .http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce.
Immegart, G. (2000). *Gestionando organizaciones de aprendizaje. En Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros. Bilbao: Deusto.
Keller, G. *Academic Strategy. The Management Revolution in American Higher Education*, Johns Hopkins University Press:Washington, 1983
Kerr, C. *The Uses of the University* Cambridge, Mass.:Harvard University Press, 1963
Leadership Foundation for Higher Education (2009). Annual report. Engaging with leaders in Higher Education.
Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de, Universidades.
Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 24 de diciembre de 2001).
Malapeira, J. (1996). La situación del profesorado universitario. Documento policopiado del curso del doctorado Formació del Professorat Universitar, impartido por Dr Benedito, Bienio 2000-2002, Barcelona.
Michavila, F. (2008), La reforma de la Universidad, una carrera de obstáculos. Actas Congreso. CIOIE. Univ. Autónoma. Barcelona
Michavila, F. Hablemos de la Europa, hablemos de la universidad. Limes. Berlín, nov. 2007 pp. 43-48.
Mora, J.G.(2001). Governance and management in the new university. *Tertiary Education and Management* 7, 95-110.
Murillo, F. J. (2005) *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona. Octaedro.
Neave, G. The Making of the Executive Head, *International Journal of Institutional Megatrends in Higher Education*, vol. 12, no. 1, U.K., 1988, p. 15-32
Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
Pelletier, G. (Coords) (2003). *Formar a los dirigentes de la educación*. Madrid: La Muralla.

Poster, C. (1981). *Dirección y Gestión de Centros Educativos*. Madrid: Anaya/2.
Spillane, J .P. (2006) *Distributed Leadership*. London; Jossey -Bass.
UNIVERSITAT DE BARCELONA (2008). *Pla Marc UB. Horitzó 2020*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, NJ ; Prentice Hall.
Zabalza, M. (1999). El papel de los Directores Universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. Santiago de Compostela, Comunicación en Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria, Calidad de la docencia en la Universidad.

---

(1) Sacerdote y académico de Colombia, que consolidó una amplia experiencia en el desarrollo de seminarios para directivos universitarios

Ver Texto

Acceso y permanencia en la Universidad. Implicaciones organizativas

Coordinador: Joaquín Gairín Sallán

PRESENTACIÓN

Las universidades denotan, en los últimos años, un interés creciente por acoger y orientar a sus estudiantes, facilitar su transición desde otras etapas educativas y proporcionar orientación y ayuda mientras cursan sus estudios y en su transición al mercado laboral. Tratan así de reforzar la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que perfeccionar unos sistemas de orientación y tutoría que cada vez se ligan más a la calidad docente universitaria. Esta respuesta no ha sido la tradicional y con ella se asume el compromiso de la universidad con la extensión de la escolarización y su apertura a nuevos planteamientos pedagógicos acordes con los retos existentes.

La universidad resulta importante para la sociedad y los ciudadanos por variadas razones. Nadie niega su influencia en el desarrollo de la investigación básica y aplicada, si consideramos que gran parte de nuestras patentes y publicaciones provienen de este ámbito. Tampoco se pone en duda su vinculación con el desarrollo social, cultural y económico, que puede explicar el afán de muchas ciudades y políticos por ubicar universidades en sus entornos de influencia.

Pero lo que más nos interesa destacar aquí es su función de preparar profesionales y ciudadanos críticos. Son muchos los que aspiran a tener un título universitario, sea porque culmina un proceso formativo o sea porque se asocia a éxito social y mejoras en la actividad laboral. Normalmente, la realización de estudios superiores proporciona herramientas conceptuales, metodológicas y operativas que desarrollan niveles superiores de preparación, reflexión y flexibilidad ante las exigencias de una realidad cambiante. Estas cualidades son siempre apreciables tanto a nivel personal, hacen a las personas más conscientes de su realidad, como a nivel social, al promover ciudadanos más formados, más críticos y más capaces de actuar y evolucionar con ella.

De hecho, en situaciones de crisis como la actual, los más afectados son las personas con menores nivelas de formación. El acceso a niveles superiores de formación, más allá de capacitar más y mejor a los profesionales que la sociedad demanda cada vez más, mejora el potencial ocupacional de las personas y su capacidad crítica y, por tanto, sus posibilidades de participar socialmente y de fortalecer la vida democrática.

No es de extrañar que, en estas circunstancias, se depositen demasiadas expectativas en la universidad y se le demanden más cosas que a las que puede dar solución, le corresponde atender y a las que puede proporcionar una respuesta de calidad. Quizá, en este caso, cabría hablar más de redes de formación y de colaboración entre instituciones con diferentes posibilidades de intervención.

Sea como sea, la universidad abre sus puertas a un número creciente de ciudadanos y al hacerlo adquiere el compromiso de atenderlos como personas, dando respuestas a sus necesidades, expectativas y posibilidades, y como parte de un colectivo al que se debe de garantizar el lograr al máximo los efectos que se desean para la sociedad, rentabilizando y rindiendo cuentas de los recursos que se poseen.

Incluye esto una mayor atención a los procesos de captación y retención de estudiantes, disminuyendo al máximo los abandonos durante la carrera y la graduación de estudiantes que no ejercen la profesión que eligieron. Más allá de las repercusiones personales que el tema tiene, remarcamos las consecuencias organizativas, económicas y sociales que la cuestión genera, sin mencionar la pérdida de imagen social que se produce.

Abandonos cercanos o superiores al 30% en los estudios universitarios, los cambios de carrera en los primeros cursos y los reiterados porcentajes de suspensos en muchas materias disminuyen los recursos que se podrían dedicar a mejorar la oferta formativa y la atención a los estudiantes.

Incide en la problemática un desconocimiento importante de la problemáticas mencionadas, su causas, efectos y consecuencias; también, un escaso e inicial desarrollo de los procesos de orientación y

tutoría en la universidad. Es verdad que en la última década han aumentado las acciones en esta dirección pero también lo es que aún quedan muchas lagunas por descubrir. Particularmente, nos parece importante mejorar nuestros sistemas de información y el análisis de los efectos sobre la realidad vinculados a procesos curriculares, organizativos y sociales.

El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior es una de las respuestas posibles ante la necesidad de cambiar la universidad como instrumento de formación de profesionales. En ese contexto, se han retomado aspectos importantes como la tutoría académica o los servicios de apoyo a los estudiantes; pero también es verdad que aún nos movemos a nivel de filosofía, proyectos y primeras realizaciones sin analizar y debatir en profundidad las medidas curriculares y organizativas que les deben de acompañar.

¿Qué dificultades generan los modelos curriculares por módulos, los basados en casos o la excesiva utilización de grupos de trabajo, por ejemplo?, ¿qué garantizan unas prácticas profesionalizadoras de calidad?, ¿qué modelos espaciales y de horarios permiten hacer factible una enseñanza adaptada a los ECTS?, ¿cómo organizar y atender a los nuevos colectivos que se incorporan a la universidad?, ¿cómo captar y retener a los mejores estudiantes?, ¿cómo motivar e incentivar al profesorado que tiene un mismo régimen laboral e implicaciones muy distintas?, etc. serían algunas de las tantas preguntas que quedan por responder y que tienen que ver con la forma como se estructuran los itinerarios formativos y la manera como se atiende la transición de los estudiantes.

Al respecto, la presente aportación revisa algunos de los problemas más características del acceso y retención de los estudiantes, haciendo especial hincapié en las implicaciones organizativas que las diferentes propuestas conllevan. Así, se revisan los sistemas generales y específicos de acceso, el problema del abandono y las modalidades que los planes tutoriales pueden adoptar.

Las diferentes aportaciones sintetizan aspectos de los estudios que desde el grupo consolidado de investigación EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional: http://edo.uab.es) realiza el subgrupo dedicado a

orientación y tutoría universitaria. Se relacionan en este caso con los proyectos de "*El acceso a la universidad de personas mayores y sin titulación académica*" (Estudios y Análisis del MEC, convocatoria de 2009), de "*El abandono universitario*" (IDES, UAB, convocatoria 2009) y las aportaciones de Gairín, Muñoz, Feixas y Guillamón (2009) y de Gairín, Feixas y Rodríguez (2010).

1. *LOS SISTEMAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. APRENDIZAJES Y RETOS PARA EL FUTURO* (1)

Primitivo Sánchez
Universidad Complutense de Madrid
Diego Castro Ceacero
Universidad Autónoma Barcelona

1.1. *Introducción*

Los estudios universitarios acostumbran a analizarse desde dos perspectivas, una por su relación con el resto de etapas del sistema educativo, del que son su máximo nivel; y otra, con el mundo profesional y productivo al que deben suministrar el conocimiento y la capacitación de los profesionales que se requieren en cada momento. El estudio del acceso a la enseñanza universitaria también nos lleva a comprobar cómo la universidad en los últimos años está haciendo un esfuerzo por articular sendos sistemas que den cobertura a esas dos perspectivas: el acceso desde el sistema educativo y el acceso desde el mundo profesional. Por tanto, el acceso a la universidad implica un proceso de transición desde la etapa de educación postobligatoria o la vida profesional a la educación superior (Díaz, L. y de la Cueva, 2000). Todas las transiciones desde el punto de vista educativo son complejas y representan momentos críticos; pero, es posiblemente la transición a la universidad una de las más delicadas del sistema y que explica el que se haya convertido en referente actual de alumnos, familias, profesorado, medios de comunicación, etc. Además, actualmente, tras las últimas modificaciones legislativas sobre vías de acceso a la universidad, el inicio del curso académico 2010-11 ha supuesto la conformación en algunos grados de perfiles de nuevo ingreso. El acceso a la universidad además está condicionado por factores demográficos, sociológicos y éticos, de los que continuación

comentaremos algunas de sus características.
Desde la perspectiva demográfica, los países desarrollados están siguiendo un proceso progresivo de envejecimiento. Según European Comisión (2010), en la Unión Europea de los 27 el porcentaje de mayores de 65 años ha crecido de un 10% en 1960 a un 17% en 2008. Según las proyecciones realizadas por Eurostat 2008, ese porcentaje crecerá hasta el 30% en 2060.
Desde la perspectiva social, el ingreso en la educación superior reviste una importancia fundamental tanto por la oportunidad que se brinda a los que sigan estudios superiores de alcanzar un mayor prestigio social y, posiblemente, una mayor retribución a lo largo de su vida activa, como por las expectativas que despierta en las familias el hecho que sus hijos sigan los estudios que desean y para los que están bien preparados (Michavila y Calvo, 1998).
En todo caso y desde una consideración axiológica, deben considerarse que los principios que deben regir los sistemas de acceso deben basarse en el derecho a la educación, el mérito y la justicia distributiva. El acceso a la universidad tiene pues un fuerte valor simbólico. Cierto es destacar que el proceso de transición tiene más connotaciones externas que valor intrínseco, ya que el verdadero proceso selectivo se produce durante toda la secundaria y durante los primeros años de universidad.
Así, la transición en España contiene elementos de tensión ya que actúa de filtro, es el único evaluador externo del sistema (Castro, 2002) y aunque de forma desvirtuada sirve para distribuir a los alumnos por los centros universitarios. Además otros factores que intervienen dificultan el proceso: la edad de la elección, la gran cantidad de oferta dónde escoger, los condicionantes económicos familiares, etc.
Actualmente, la transición se estudia desde tres perspectivas innovadoras (Forner; 2000):

1. La dimensión personal de los grupos que transitan: características, perfiles, itinerarios, expectativas, recursos, etc;

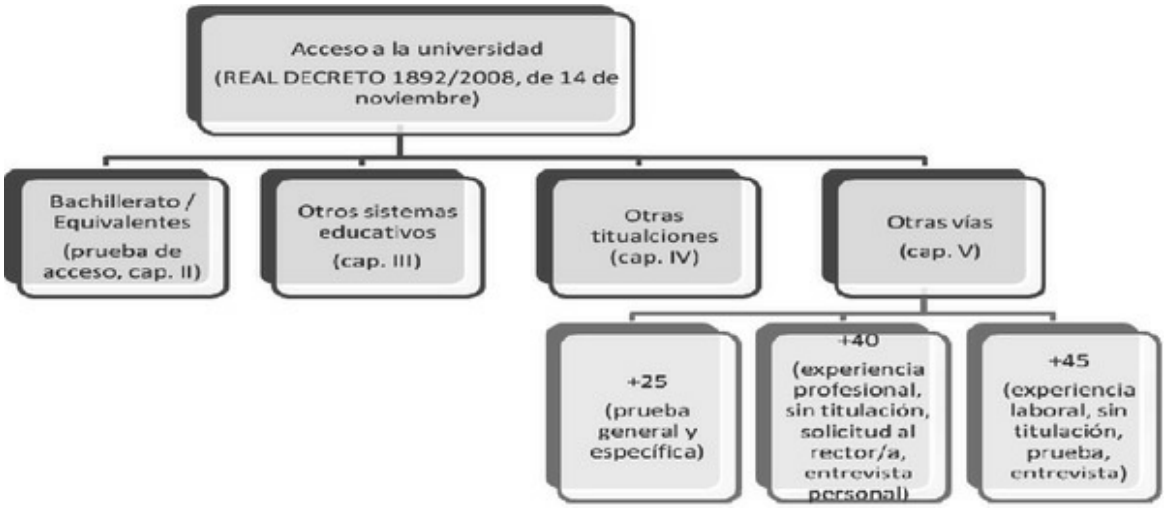
2. Las características de las instituciones por las que transitas los

estudiantes: centros de secundaria y universidades así como la legislación que regula los tránsitos; y

3. La perspectiva contextual: la relación con los ciclos demográficos y socioeconómicos, las políticas educativas, las titulaciones con mayor demanda y las nuevas profesiones.

1.2. *Vías de acceso a la universidad en España*

El *Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre*, regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. El nuevo marco normativo establece por primera vez la posibilidad de acceso a la universidad de mayores de 40 y 45 años. Globalmente, las vías de acceso establecidas son (gráfica 1):



Gráfica 1: Vías de acceso a a la universidad española

Más allá de las pruebas de mayores de 25 años, hasta la aparición del Real Decreto 1892/2008, la formación universitaria para mayores giraba exclusivamente alrededor de programas universitarios pensados para personas retiradas de sus actividades profesionales y, en cualquier caso, esta formación no tiene como objetivo la promoción profesional de los asistentes.

1.3. *Acceso desde Bachillerato y equivalentes*

La vía más habitual para la inmensa mayoría de los alumnos de la Unión Europea para acceder a la universidad consiste en la realización de una prueba selectiva tras la superación de la etapa de educación secundaria postobligatoria de tipo superior: "Prueba de Acceso a la

Universidad (PAU)" en España, "Exame Nacional" en Portugal, "Bac" en Francia, "Matturità" en Italia, "Abitur" en Alemania, etc. Según Muñoz-Repiso y Murillo (1999), es verdad que la inclusión de una prueba como elemento fundamental del proceso de selección podría ser ciertamente discutible; sin embargo, no debe de ser una práctica tan descabellada cuando prácticamente todos los Estados del entorno español han mantenido este procedimiento durante décadas. Durante este tiempo se han sometido a reforma diversos aspectos relacionados con el sistema de acceso a la universidad, pero prevalece el examen (del tipo que sea y con el peso que se considere conveniente) como forma más justa e idónea de selección, ya que el modo menos injusto de ordenar a los estudiantes es medir su capacidad en relación a una serie de aspectos.

La 'selectividad' surge por la necesidad de controlar que los estudiantes que acceden a la universidad dispongan de un nivel de madurez suficiente para cursar con aprovechamiento los estudios universitarios. En la actualidad la función principal de la prueba es la regulación de la oferta y la demanda de plazas universitarias. En algunas universidades y/o facultades se acude a pruebas suplementarias tras haber superado la prueba general selectiva y obtenido el título de educación secundaria superior. Algunas características diferenciadoras de la prueba de acceso a la universidad en España (Gairín y otros, 2010) son:

- En la mayoría de los países europeos, el examen de selectividad certifica el título de estudios de educación secundaria superior, mientras que en España el certificado (título de Bachillerato) es previo y la función de la prueba se reduce prácticamente a ordenar a los estudiantes para realizar la elección de estudios universitarios.
- En España, el examen se realiza en las universidades, mientras que lo más generalizado en el resto de Europa es que se realice en los centros de secundaria.
- Mientras que el plazo mínimo de corrección en España es de 5 días, en el resto de Europa oscila entre 15 y 30.
- En España, existen dos convocatorias mientras que en resto de

Europa existe sólo una.

1.4. *El acceso a los títulos universitarios oficiales para personas mayores*

Las vías de acceso a títulos universitarios oficiales para personas mayores han ido generando nuevas opciones y creando nuevas expectativas a lo largo de los años. En este apartado recogemos la actual normativa y el abanico de posibilidades que esta ofrece, empezando por hacer un recorrido de nuestra historia más reciente.

1.4.1. *Acceso a la universidad para mayores de 25 años*

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 establece, por primera vez, la posibilidad de que personas mayores de 25 años accedan a la universidad sin poseer ninguno de los títulos exigidos para ello tras realizar una prueba al efecto. Se puso en práctica por primera vez de forma experimental a partir de la Orden de 15 de septiembre de 1970, por la que se regula el acceso a los estudios universitarios de los mayores de 25 años que no hayan cursado el bachillerato (BOE 21-09-1970). En el preámbulo señala que el artículo 36.3 de la LGE debe llevarse inmediatamente a la práctica y lo justifica porque *"responde a un estricto sentido de la justicia y supone la incorporación a la Universidad de aquellas capacidades que, generalmente, por motivos de un discriminatorio planteamiento social del acceso a la cultura, no han tenido oportunidad de adquirir"*. Esta orden únicamente establece que existirán unas pruebas, que serán juzgadas por una comisión nombrada por los rectores y que quienes la superen podrán matricularse en una carrera universitaria.

La Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), sobre el acceso a la Universidad de los mayores de veinticinco años, se limita a establecer en su Disposición adicional vigésima quinta: *"El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, regulará las condiciones básicas para el acceso a la Universidad de los mayores de veinticinco años que no reúnan los requisitos previstos en el apartado 2 del artículo 42".* El artículo 42.2 dice: *"Para el acceso a la Universidad será necesario estar en posesión del título de bachiller o equivalente".*

La Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), dedicada a las enseñanzas no universitarias, en su artículo 54.2, establece que para acceder a los estudios superiores de música, de danza o arte dramático será preciso estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. En el artículo 69, dedicado a las Enseñanzas postobligatorias, se establecen distintas condiciones para el acceso de personas adultas a los estudios de bachillerato y formación profesional, y en el punto 6 recoge que las personas mayores de 25 años de edad podrán acceder directamente a la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.
Por su parte el actual RD 1892/2008 regulan como las personas que hayan cumplido 25 años antes del 1 de octubre del año en que se celebra la prueba de acceso a la universidad podrán presentarse a la misma. En el siguiente cuadro 1 sintetizamos sus aspectos clave:

	Acceso a la universidad para mayores de 25 años. Sin titulación académica habilitante para el acceso
Requisitos de acceso	Tener 25 años cumplidos
Selección (quiénes, cómo…)	Las universidades serán las responsables de la organización de las pruebas, que se realizarán en cualquiera de las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, excepto las referidas a lengua española, extranjera y cooficial que se realizarán en las respectivas lenguas. Se establecen dos fases: La general pretende apreciar la madurez, capacidad de razonamiento y de expresión escrita de los participantes y se estructura en tres ejercicios: a) Comentario de texto o desarrollo de un tema general de actualidad. b) Lengua castellana. c) Lengua extranjera, a elegir entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués. d) En las comunidades con lengua cooficial podrá establecerse un cuarto ejercicio al respecto. La específica pretende valorar las habilidades, capacidades y aptitudes para cursar enseñanzas vinculadas a alguna de las ramas de conocimiento con cinco opciones: Opción A (artes y humanidades); opción B (ciencias); opción C (ciencias de la salud); opción D (ciencias sociales y jurídicas) y opción E (ingeniería y arquitectura).
Problemáticas	Se puede pervertir su objetivo y utilizar el acceso como una vía para personas jóvenes que no obtienen una calificación alta en el bachillerato. Existen instituciones en donde se entrena a las personas para la superación de la prueba académica. Habría que reflexionar sobre si el tipo de exámenes que se realizan realmente sirven para evidenciar la madurez de los candidatos.

Otros aspectos a considerar	El cupo de plazas que las universidades reservaran para los mayores de 25 años no puede ser inferior al 2%.

Cuadro 1: Características del acceso a la universidad para mayores de 25 años

Cada universidad realiza una convocatoria anual para cada rama de estudios que imparta y los candidatos hacen la prueba en la universidad que elijan y pueden presentarse a sucesivas convocatorias para mejorar su calificación. Las comunidades autónomas junto con las universidades públicas de su ámbito podrán constituir una comisión con las siguientes tareas: a) coordinación de la prueba de acceso; b) adopción de medidas para garantizar el secreto del procedimiento de elaboración y selección de los exámenes, así como el anonimato de los ejercicios realizados por los aspirantes; c) adopción de las medidas necesarias para garantizar lo establecido en el artículo 29.7; d) Designación y constitución de tribunales; y e) Resolución de reclamaciones.

1.4.2. *Acceso a la universidad para mayores de 40 años*

El citado RD establece que los ciudadanos que hayan cumplido 40 años antes del 1 de octubre del año en que se solicita el acceso podrán acceder a la universidad. Las características de este acceso se sintetizan en el cuadro 2.

	Acceso a la universidad para mayores de 40 años Sin titulación académica habilitante para el acceso
Requisitos de acceso	Tener 40 años de edad, con experiencia laboral y profesional en relación con las enseñanzas que pretendan cursar y que no se posean titulación académica habilitante para acceder a la universidad.
Selección (quiénes, cómo…)	La memoria del plan de estudios deberá incluir los criterios de acreditación y el ámbito de la experiencia laboral y profesional que permiten el acceso a los estudios para los mayores de 40 años. Estos criterios también pueden utilizarse a efectos de ordenar a los solicitantes. Entre los criterios puede incluirse la realización de una entrevista con el candidato.
Problemáticas	Pueden producirse disfunciones en el proceso de selección si cada universidad establece ejercicios con criterios muy diferentes en la valoración del curriculum y la entrevista.
Otros aspectos a considerar	El acceso se realizará respecto a unas enseñanzas concretas, ofertadas por la universidad, a cuyo efecto el interesado dirigirá la correspondiente solicitud al Rector/a de la universidad. El cupo de plazas que las universidades reservaran para los mayores de 40 años no puede ser inferior al1% ni superior al 3%.

Cuadro 2: Características del acceso a la universidad para mayores de

40 años

1.4.3. *Acceso a la universidad para mayores de 45 años*

Los artículos 37 al 44 del citado RD regulan cómo las personas que hayan cumplido 45 años, antes del 1 de octubre del año en que se celebra la prueba de acceso a la universidad, podrán presentarse a la misma. El siguiente cuadro 3 sintetiza la información más relevante.

	Acceso a la universidad para mayores de 45 años. Sin titulación académica habilitante para el acceso
Requisitos de acceso	45 años de edad, que no posean titulación académica habilitante para acceder a la universidad, que no puedan acreditar experiencia laboral y profesional y la superación de una prueba de acceso adaptada.
Selección (quiénes, cómo…)	La prueba de acceso a la universidad para mayores de 45 años tiene por objetivo apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos para seguir con éxito los estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. La prueba constará de dos ejercicios referidos a los siguientes ámbitos: comentario de texto o desarrollo de un tema general de la actualidad y lengua castellana. Puede establecerse una tercera prueba de la lengua cooficial en aquellas comunidades autónomas que lo precisen. Los candidatos deberán realizar también una entrevista personal. Las correspondientes CCAA establecerán las líneas generales de los ejercicios que integran la prueba previo informe de las universidades con sede en dicha comunidad. Las pruebas se realizaran en la universidad que escoja el candidato.
Problemáticas	Pueden producirse disfunciones en el proceso de selección si cada universidad establece diferentes criterios en la valoración de la entrevista.
Otros aspectos a considerar	El cupo de plazas que las universidades reservaran para los mayores de 45 años no puede ser inferior al1% ni superior al 3%.

Cuadro 3: Características del acceso a la universidad para mayores de 45 años

Las universidades convocan una prueba anual. Los candidatos podrán presentarse a sucesivas convocatorias en la misma universidad para mejorar su calificación. En cada convocatoria sólo podrán presentarse en una universidad a su elección. Para superar la prueba será necesario obtener una calificación final de cinco sobre diez, como media de los ejercicios, no pudiendo promediar las puntuaciones inferiores a cuatro. Los candidatos podrán reclamar en escrito dirigido al rector según las normas de cada comunidad autónoma. Respecto a los alumnos con discapacidad, se aplicará lo dispuesto en el artículo 19 que son las mismas condiciones que rigen para el acceso de mayores

de 25 años ya comentado en un apartado anterior.

2. *LA INCORPORACIÓN DE NUEVOS COLECTIVOS SOCIALES A LOS ESTUDIOS REGLADOS* (2)

Isabel del Arco
Universidad de Lleida
Carme Armengol
Universidad Autónoma Barcelona

2.1. *Contextualización*

La aportación que presentamos parte de un estudio que analiza el acceso a la universidad para personas mayores sin titulación académica. Se focaliza en personas adultas que no tienen los estudios de secundaria que les posibilitan el acceso a la universidad y se ampara en el Real Decreto 1892/ 2008 de 14 de noviembre que regula, entre otros, el acceso a la universidad de personas de más de 40 y 45 años si cumplen con determinados requisitos.

Entendemos por *acceso* para el estudio al conjunto de requisitos que permiten ingresar en la universidad, mientras la admisión hace referencia a conseguir una plaza en la carrera y centro deseado. Así, puede darse la circunstancia de que algunos estudiantes reúnan las condiciones de acceso a la universidad y, sin embargo, no sean admitidos en algunas carreras porque no superan las condiciones establecidas.

En el contexto internacional, la educación para toda la vida se vincula directamente con el diseño de sistemas para aumentar la participación de los adultos en un nivel de enseñanza superior, con el propósito de potenciar el desarrollo social y profesional (cualificaciones y competencias) de las personas. En el cumplimiento de estos acuerdos internacionales y nacionales se mezclan los intereses sociales, políticos y económicos (Tratado de Lisboa de 2007).

El acceso del que hablamos tiene que ver con la educación superior (como se denomina en algunos países) aunque, en nuestro caso y por la configuración de los estudios superiores en España, se centrará en los *estudios universitarios*, siendo conscientes de que quedan al margen, como estudios superiores, el acceso a los ciclos formativos de grado superior o el acceso a otros estudios superiores no universitarios

(escuelas de música, de arte, de idiomas...).
Esta acotación inicial sobre el sentido del acceso para personas sin titulación, que tiene a las personas mayores como destinatarias, y que se plantea su incorporación a estudios oficiales universitarios de grado o aprovechar el carácter de acreditación que tiene el superarlos, nos parece importante como medio para focalizar más el estudio mencionado. Creemos que así podemos profundizar más en las necesidades y propuestas, conscientes también de que quedan al margen temas poco abordados como el acceso de personas adultas comunitarias, la relación entre acceso y admisión, o la vinculación entre estudios regulares y esporádicos.
Los objetivos de trabajo se centran en:

- Realizar un mapa de buenas prácticas a partir de las experiencias nacionales e internacionales localizadas, considerando también las referencias y aportaciones de expertos e instituciones relevantes en la temática.
- Desarrollar y operativizar criterios de acreditación de la prueba de acceso adaptadas a los mayores de 45 años, características de la misma (referidas a contenidos, metodología y sistemas de evaluación; también a la entrevista personal u otros aspectos) y sistema organizativo (organización de la prueba, formas de actuar de la comisión organizadora y similares). Se trata así de desarrollar lo especificado por el Real Decreto 1892/2008 en sus artículos 36 y 37, proponiendo formatos y contenidos de utilidad y aplicación para su implementación.
- Proponer sistemas de orientación y acompañamiento a los mayores durante su proceso de incorporación y permanencia en la universidad, prestándoles la ayuda individual y colectiva que todo estudiante merece y tenemos la obligación de proporcionar. El plan de actuación a proponer podría considerarse como un programa de orientación y tutoría adaptado a este colectivo.

2.2. *Actuaciones para promover la presencia de personas mayores sin titulación académica en la universidad*

A continuación articulamos algunas de las propuestas englobadas de acuerdo a la programación temporal de los estudios.

2.2.1. *Propuesta para el proceso de selección y admisión a la Universidad de personas mayores de 40 años*

El RD establece que el procedimiento para la selección de las personas mayores para acceder a la universidad conste de dos fases: a) la evaluación del curriculum y b) la realización de una entrevista. Sin embargo, cada universidad establecerá el procedimiento y los criterios a seguir, de aquí las propuestas que presentamos a continuación:

Todo el proceso de preinscripción debería estar centralizado en una oficina que preste servicio para toda la universidad. Esta oficina debe atender las cuestiones de orientación y validación de la experiencia profesional y laboral de los candidatos. Consideramos que la oficina debería estar bajo el ámbito de influencia del equipo de rectorado, especialmente, el vicerrector encargado de cuestiones estudiantiles. La ventaja de crear este tipo de unidades centralizadas es la posibilidad de dotar de mayor coherencia y transversalidad los temas de acceso, evitar divagaciones o acciones contradictorias y dotar de mayor coherencia y trazabilidad a todo el proceso.

Entendemos que si el objetivo del Real Decreto es fomentar el acceso a la formación universitaria de la población en general, las universidades deben ofertar este público todo el catálogo de títulos o grados que oferta, sin restricción y, por tanto, no una selección de ellos.

Según se desprende del Real Decreto, las universidades podrán reservar entre el 1 y el 3 por ciento de sus plazas para alumnos mayores de 40 años. Proponemos un porcentaje flexible para cada grado atendiendo a criterios como la demanda de los grados, las condiciones espaciales y de recursos de cada centro o facultad, entre otros.

Cada universidad deberá gozar de cierta autonomía para valorar y ponderar los CV de los candidatos en la fase 1, ya que el acceso debe vincularse a un perfil concreto (determinado en el plan de estudios de cada grado oficial). La validación de la experiencia laboral deberá tener una vigencia temporal de máximo 6 años, coincidiendo con los

periodos de revisión y acreditación oficial de los grados ante la Administración educativa.
Considerando que el Real Decreto prescribe que los candidatos presenten el CV y una carta de motivación, nuestro modelo aconseja plantear un CV documentado que incluya las evidencias y una explicación personal de cada uno de los méritos aportados.
En la fase 2, la entrevista debería servir para profundizar, contrastar y verificar las evidencias aportadas en la fase 1. La entrevista debe permitir, finalmente, verificar si el candidato reúne las condiciones de acceso y la madurez necesarias para desarrollar con éxito los estudios solicitados.
La comisión debería estar conformada por 3 ó 4 miembros y actuar descentralizadamente en cada centro o facultad. Se puede considerar la posibilidad de que participen estudiantes de último curso de los grados a los que postula la persona mayor de 40 años o profesionales externos del ámbito
Se propone que el sistema de evaluación de las fases se distribuya de acuerdo con lo especificado en el cuadro 4.

Fase 1	CV documentado	De 0 a 10 puntos	70%
Fase 2	Entrevista	De 0 a 10 puntos	30%

Cuadro 4: Momentos del proceso selectivo
Consideramos que no necesariamente todos los centros y grados a los que postulan los mayores de 40 años deben averiguar sobre los mismos ámbitos o tópicos de información. Las facultades y centros, o las comisiones delegadas, deben identificar previamente cuáles son los ámbitos más pertinentes en cada caso sobre los que recabar información, esta selección puede hacerse bajo 2 ópticas:

- Estándar: todos los ámbitos son iguales para cualquier plan de estudio, centro o aspirante
- Se seleccionan o priorizan unos ámbitos en función del plan de estudios al que aspira el postulante o en función de un centro universitario

2.2.2. *Actuaciones de captación de adultos sin titulación a la universidad*

Las universidades deben apostar convencidamente por el impulso de actuaciones de captación de estudiantes adultos y mayores, algunas de las cuales destacamos aquí.

- Campañas informativas desde la universidad sobre estas vías de acceso.
- Presentaciones en espacios específicos o escuelas de formación de personas adultas.
- Sesiones y jornadas de trabajo con otros profesionales de la formación universitaria.
- Conferencias temáticas y monográficas (dentro y fuera de la universidad).
- Sesiones orientativas en aulas de personas adultas y mayores.
- Documentación específica para este colectivo (guías, vídeos, web, etc.).
- La *Universidad visita*: para presentar la oferta de estudios y de servicios de la universidad y proporcionar información y orientación acerca de las posibilidades que ofrece ésta a las personas adultas y mayores para cursar estudios.
- *Visitar la Universidad*: celebración de jornadas de puertas abiertas para facilitar el conocimiento del campus y las características de los diversos estudios y titulaciones que imparte la universidad.
- Otras actuaciones contextuales

2.2.3. *Propuestas de incorporación y acogida*

Una educación de calidad exige, entre otras cuestiones, procesos organizados que permitan minimizar las dificultades que los estudiantes adultos y mayores puedan encontrar durante el acceso a los estudios.

Sería interesante que la universidad implementara un Plan de Incorporación y Acogida consistente en detectar necesidades, establecer prioridades y concretarlas en ámbitos de actuación para orientar a los estudiantes adultos y mayores. Sus finalidades quedarían vinculadas a identificar, compartir, evaluar e integrar, en un

marco común, diversas acciones e iniciativas orientadas a la mejora de la incorporación y la acogida de estudiantes en la universidad; y con generar y priorizar acciones pertinentes y coordinar el conjunto a partir de las prioridades estratégicas establecidas. Este Plan de Incorporación y Acogida de la universidad, el centro, la facultad o la titulación debería tener, junto a las actuaciones generales, actuaciones específicas dirigidas al colectivo que tratamos. A modo de ejemplo, podrían priorizarse los siguientes objetivos y líneas de actuación:

- Disponer de un *Programa de Acogida* que ayude al estudiante, de manera específica y operativa, a situarse y orientarse en la universidad.
- Organizar la *Coordinación de Acciones en el primer curso* para facilitar el seguimiento de la adaptación de los estudiantes a los nuevos estudios.
- Impulsar *Proyectos de Retención* con la finalidad de reducir los porcentajes de abandono de los estudios durante el primer curso.
- Cursos cero al inicio de los estudios para ayudarles a mejorar sus métodos de aprendizaje, adquirir y potenciar hábitos de estudio, revisar conocimientos básicos, superar las posibles lagunas de conocimientos previos necesarios para cursar determinadas asignaturas.
- Pruebas voluntarias para que el propio estudiante valore su nivel de conocimientos y actúe en consecuencia, por ejemplo con respecto al nivel de idiomas y lenguas que presentan.

2.2.4. *Propuestas de actuaciones para la retención*

Tal y como se comenta en una aportación reciente (Gairín, Figuera y Triadó, 2010), la retención se considera un factor determinante del prestigio, credibilidad y estabilidad económica de las universidades y, consecuentemente, del sistema universitario.

Algunas actuaciones y orientaciones relevantes, similares o diferentes a las anteriores, que se desarrollan en el contexto universitario internacional también nos pueden servir como referentes:

-*Asociaciones universitarias para estudiantes adultos y mayores y centros universitarios para adultos y mayores*. En algunas universidades, existen organizaciones fundadas por estudiantes en las que trabajan y colaboran estudiantes adultos y mayores de forma voluntaria. Estas asociaciones realizan actividades, encuentros y salidas únicamente para estudiantes adultos y mayores. También pueden prestar servicios de asesoría.

-*Open days, talleres y seminarios para "estudiantes maduros".* En Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Irlanda, algunas universidades dedican días exclusivos para que los estudiantes adultos y mayores puedan conocer el campus de la universidad. Los *talleres de inducción*, que suelen realizarse durante dos días, proporcionan a los nuevos estudiantes una amplia gama de información útil para permanecer en la universidad (familiarización de los estudiantes adultos y mayores con el campus, los servicios, programas, facultades, etc.). Los *seminarios* trabajan temas específicos y tópicos vinculados a habilidades de investigación, escritura, lectura y toma de apuntes, tiempo y habilidades de gestión del estrés, técnicas de estudio y vida social universitaria, etc. -ejemplo de estas actuaciones son los talleres y seminarios de la Universidad de York en Canadá-.

-*Servicios de Asesoramiento Psicopedagógico y Centros de Apoyo del Aprendizaje dirigidos a estudiantes adultos y mayores.* A través de estos Servicios, los estudiantes pueden recibir, en caso de necesitarlo, soporte psicológico y / o pedagógico. Además, éstos también puede organizar y gestionar cursos de estrategias de aprendizaje, de refuerzo académico a los estudiantes, talleres sobre técnicas de estudios y tratar trastornos psicológicos en los estudiantes, entre otras cuestiones.

-*Diversidad de modalidades tutoriales:*

* Tutoría entre iguales y programas de asesores de estudiantes. Estudiantes de cursos superiores asesoran a estudiantes de primer curso, compartiendo experiencias e información. Se trata de integrar a las nuevas incorporaciones en la vida universitaria, ayudándoles a establecer ritmos, técnicas de estudio, etc. Cabe señalar la conveniencia de que, en el caso de estudiantes adultos y

mayores, se tome en consideración la proximidad de edades para desarrollar las actuaciones oportunas.

***** Tutoría personalizada: para estudiantes en situaciones especiales, para quiénes inician los estudios, repetidores, para los que voluntariamente lo soliciten, etc.

***** Tutoría virtual: como complemento de otras modalidades tutoriales o para la autoformación u autororientación.

***** Tutoría para estudiantes con dificultades de aprendizaje: para estudiantes que no superan determinadas pruebas, no obtienen éxito en los estudios, se plantean abandonar y necesitan una ayuda muy específica.

***** Tutoría de asignatura: es un aspecto más de la función docente dónde el profesorado destina, como parte de su dedicación, unas horas tutoriales semanales, fuera de la docencia propiamente de aula, para atender y orientar personalmente a los estudiantes, individualmente o en grupo, en cuestiones relacionadas con las materias impartidas.

***** Autorientación: actualmente, se puede encontrar material preparado por orientadores académicos y profesionales en línea, a disposición de los estudiantes que lo requieran o tengan interés en seguir una orientación a su propio ritmo.

-*Manuales informativos*. Se trata de publicaciones especiales para estudiantes adultos y mayores que contienen informaciones generales sobre la universidad, sobre el proceso de admisión de estudiantes, etc.

2.2.5. *Otras actuaciones*

De forma general también se puede atender a otras propuestas que pueden llegar a incentivar el acceso de personas mayores a la universidad tales como:

- Configuración de los Servicios Universitarios de Orientación y Validación de la experiencia laboral y profesional y de otros requerimientos para las personas adultas y mayores sin titulación en la universidad

- Sensibilización y formación de responsables (administrativos y pedagógicos) del acceso, incorporación, acogida y desarrollo académico de las personas adultas sin titulación en la universidad.
- Creación de un Observatorio Permanente para el Estudio del Abandono y la Retención de estudiantes adultos y mayores en los estudios universitarios.

2.3. *Conclusiones*

Un objetivo común en los procesos de cambio en los que se encuentran sumergidos los sistemas universitarios es el de mejorar el acceso a la educación superior por distintos motivos: (1) mejorar los bajos índices de población con estudios superiores; (2) facilitar el acceso a aquellos grupos sociales que tradicionalmente no han tenido acceso a la educación superior por razones socioeconómicas, de raza, etnia, religión, género, discapacidad, localización o edad y (3) abrir la universidad como vía de perfeccionamaiento y desarrollo personal y profesional.

Los criterios de acceso a la educación superior en la mayoría de países de la Unión Europea, por parte de los estudiantes adultos y mayores, siguen las recomendaciones de organismos internacionales, toman en cuenta las políticas estatales, sociales y económicas e implican, en su diseño y aplicación, a distintas instituciones, además de las específicas de educación superior.

En España, las vías de acceso a títulos universitarios oficiales para personas adultas y mayores han ido generando nuevas opciones y creando nuevas expectativas a lo largo de los años. Sin embargo, más allá de las pruebas de mayores de 25 años, hasta la aparición del RD 1892/2008, la formación universitaria para mayores se dirigía a personas retiradas de sus actividades profesionales y no se proponía la promoción profesional de las mismas.

La flexibilización y ampliación del acceso a los estudios universitarios por parte de las personas adultas y mayores debe centrarse, además de en el momento concreto del acceso, también en otros como factor de calidad educativa. Al respecto, es recomendable desarrollar actuaciones vinculadas a la captación, la incorporación, la acogida y la

retención de estudiantes adultos y mayores por parte de las universidades.

El éxito de las actuaciones de captación, incorporación, acogida y retención de las personas adultas y mayores en la universidad requiere de la implicación de los responsables de la política universitaria estatal, de la comunidad autónoma y de la institución universitaria, a través de la colaboración entre las instituciones, a la vez que incorporando los cambios necesarios para la mejora de la calidad en todos los procesos que acompañan a la incorporación de las personas adultas y mayores en la universidad.

3. *EL ABANDONO UNIVERSITARIO* (3)

Mònica Feixas
Universidad Autónoma Barcelona

Esta contribución presenta los resultados de una investigación sobre el perfil y los factores que han promovido el abandono de los estudios en estudiantes de la UAB. Se inicia con un análisis descriptivo de los datos proporcionados por la Oficina de Gestió de la Informació i Documentació (OGID) de la UAB y se complementa mediante entrevistas personales telefónicas a estudiantes que abandonaron, entrevistas en profundidad a coordinadores/as de titulación y un grupo de discusión con responsables institucionales.

3.1. *Antecedentes*

La preocupación por la eficacia y la eficiencia del sistema universitario, y en concreto sobre el abandono de los estudios universitarios se ha manifestado en diversas reuniones de autoridades académicas de la Unión Europea, y ha crecido con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Detrás de este problema educativo también se esconde el sobrecoste económico de una universidad accesible a una mayoría y un posible deficiente uso de los recursos, así como los problemas de desmotivación de aquellos que quisieron formarse pero que no vieron satisfechas sus expectativas, o de aquellos a quienes no se ha sabido orientar y reorientar hacia una formación que pudieran asumir e incorporar.

Varios estudios (Bourdages, 1996; Beaupère, 1996; Himmel, 2002; Pascarella & Terenzini, 2005; Cabrera et. al., 2006; Gairín, Figuera y

Triadó, 2010) remarcan que un porcentaje importante de estudiantes abandonan su primera elección o transitan entre, habitualmente, una o dos carreras hasta que encuentran la carrera que satisface sus expectativas. Aun así, un porcentaje menos relevante de estudiantes que abandonan acaban reingresando de nuevo a la misma universidad o en otra del mismo sistema universitario. Este hecho tiene importantes repercusiones para los propios estudiantes que abandonan o retrasan sus estudios, para el profesorado que ha de atender a estudiantes poco orientados y motivados, y para el sistema universitario que debe prever un 25% más de recursos para atender el aumento de demanda ficticia, tal y como ya mencionan algunos estudios recientes (OCDE, 2008; NAO Report, 2007).

Los estudios sobre abandono en el sistema universitario español y catalán empiezan a ser relevantes y ofrecer datos clarificadores del tipo de deserción que existe en la universidad, las causas que lo motivan y el perfil del estudiante que abandona los estudios. Aún así, muchos muestran una realidad parcial bien porque tienen como referente una única titulación o universidad o bien su porque su análisis no realiza un abordaje multidimensional. Ello es consecuencia de que los datos que disponen las universidades son limitados en cuanto a variables (no se dispone de todas las variables necesarias para analizar íntegramente el fenómeno del abandono) y a tiempo (no permiten realizar estudios longitudinales o comparaciones entre los mismos datos a lo largo de distintos cursos académicos).

Los primeros datos del contexto catalán (Informe AQU, 2002) indican que el abandono es uno de los problemas que genera más preocupación en el EEES. Sin duda, es un indicador de la eficiencia de los sistemas para desarrollar al máximo el capital humano de un país. Según este informe, y para los cursos comprendidos entre 2000 y 2002, la cifra del abandono se sitúa alrededor del 30% y ofrece una idea precisa de la dimensión del problema objeto de estudio.

Una de las últimas investigaciones sobre el abadono estudiantil es la que se ha llevado a cabo de forma colaborativa entre el grupo EDO y otros dos equipos de investigación de la Universitat de Barcelona: el grupo sobre Transiciones Académicas y Laborales (TRALS) y el Grupo

de Investigación e Innovación Docente en Organización de Empresas (GROE) durante el curso 2008-2009. El estudio (Gairín, Triadó, Figuera, 2010) tiene por objetivo analizar los datos de los estudiantes que han abandonado los estudios en las universidades catalanas. Dicha base de datos UNEIX fue proporcionada por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU) quien también financió la investigación. Este estudio aborda la problemática señalada combinando las revisiones teóricas con el estudio de campo realizado principalmente con encuestas telefónicas y entrevistas personales, al mismo tiempo que proporciona modelos, estrategias e instrumentos para la intervención. Su marco teórico nos ha servido de referente para nuestro estudio posterior (www.aqu.cat/doc/doc_30801544_1.pdf) *[Consulta 01.07.2010].*

La investigación plantea que el abandono es un fenómeno multifactorial, es decir, su explicación reside en la interacción de un amplio conjunto de factores personales, sociales e institucionales o académicos. Dicha interacción explica la importancia de validar nuevos modelos integradores que faciliten la elaboración de instrumentos de diagnóstico precoz, la identificación de los colectivos de riesgo y el diseño de propuestas de intervención adecuadas a las diferentes realidades. Paralelamente, remarca la necesidad de seguir profundizando en las causas del abandono desde el punto de vista de los estudiantes y conocer las actividades vinculadas y efectivas que hacen las universidades para paliar la problemática.

3.2. *Marco teórico*

Se revisan aspectos conceptuales y relacionados con los factores vinculados al abandono en la universidad.

3.2.1. *Sobre el concepto de abandono universitario*

La concreción conceptual del abandono es una tarea compleja que trasciende el ámbito teórico y se manifiesta en las políticas, acciones y estudios desarrollados por universidades y países en cualquier parte del mundo. También lo es medirlo porque requiere no sólo saber qué se quiere medir, sino también disponer de los datos institucionales adecuados y exactos de las cohortes, recogidos de manera sistemática a lo largo de un periodo de tiempo. Por esta razón, el concepto de

abandono y términos relacionados, se conciben y perciben de diferente manera y se les asigna una terminología con connotaciones diversas según el contexto: deserción, paro, discontinuidad, no-persistencia, supervivencia o retención.

De todos los términos utilizados, los más corrientes en la literatura anglosajona son *dropout, attrition* y *withdrawal*, de los cuales en nuestro contexto se utilizan indistintamente abandono y deserción universitària. Bourdages (1996) aporta una nueva idea en el sentido de que sería más interesante abordar porque se persiste en un proyecto académico en lugar de dedicarse a investigar porque una persona abandona. Lo que con ello provoca es la introducción del término *persistencia y* consecuentemente el de *no persistencia.*

El abandono o deserción puede ser de tres tipos (Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio y Figuera, 2010):

- Según la forma de abandono de la titulación (Tinto, 1975):
  - Involuntaria o normativa (cuando el estudiante no supera los créditos necesarios para poder continuar)
  - Voluntaria (cuando el estudiante abandona la titulación por decisión propia habiendo superado los créditos o antes de examinarse
- Según el momento del abandono: primer, segundo, tercer o cuarto año.
- Según la situación de postabandono: definitiva, cambio de universidad, de estudio o de estudio y universidad.

Con tal de operativizar el abandono y a efectos de facilitar el cálculo, en el Estado Español el abandono se corresponde con los alumnos que se matricularon durante un curso y que no han vuelto a formalizar su matrícula durante los dos cursos posteriores. De este recuento se excluyen las anulaciones de matrícula (Hernández, 2008).

3.2.2. *Sobre los factores que contribuyen al abandono de los estudios universitarios por parte de los estudiantes*

El abandono universitario como objeto de estudio aparece en la década de los 60 y en los años 70 se puede hablar ya de un corpus

teórico con la teoría interaccionista de Vicent Tinto (Berger y Lyon, 2005). Desde entonces, gran parte de la literatura sobre permanencia en los estudios de educación superior se desarrolla a partir de dos modelos: el modelo de integración del estudiante (*Student Integration Model*) de Spady (1970) y Tinto (1975) y el modelo de desgaste del estudiante (*Student Attrition Model*) de Bean (1980). El modelo de Tinto ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha fundamentado el desarrollo de una parte importante de los modelos teóricos posteriores que tratan de sistematizar un fenómeno claramente complejo y multidimensional (Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio y Figuera, 2010).

El modelo de Tinto se fundamenta en el hecho que la integración académica y social es la explicación de la permanencia en el sistema educativo. Esta integración académica y social está influida de una parte, por el bagaje de entrada del estudiante, en cuanto a antecedentes académicos previos, entorno familiar y características personales y por otra, por el compromiso inicial con la institución y con la intención de finalizar los estudios y al mismo tiempo por las interacciones positivas con el entorno (participación de actividades extracurriculares).

Las investigaciones que se hacen a partir de los años noventa, siguiendo los modelos explicativos integradores, han demostrado que hay una gran cantidad de variables unidas al abandono de los estudios. Bourdages (1996) hace la siguiente clasificación:

a) Demográficas: edad, sexo, estado civil, origen étnico, origen social.

b) Contextuales: familia, ocupación, condiciones materiales, condiciones geográficas, cambios vitales.

c) Institucionales: curso, ayuda pedagógica recibida, trabajos, tutoría y consejo.

d) Características de la persona que aprende: estilo de aprendizaje, antecedentes escolares, motivación, percepción de los cursos ofrecidos y de los currículums.

Aparte de tener en cuenta las últimas apreciaciones de los acuerdos de

Bolonia sobre el EEES que piden tasas de rendimiento y de éxito más altas en los estudios, hay otras variables que intervienen en el abandono no menos importantes, cómo podrían ser (Beaupère et. al., 2007): la organización de los estudios, la jerarquización de las especializaciones y de los títulos, y las dificultades y obstáculos con qué los estudiantes se encuentran no solamente a lo largo de los cursos, sino también una vez salen al mercado de trabajo.

Hemos visto que éstos y otros investigadores y teóricos del abandono universitario no referenciados distinguen entre diferentes tipos de determinantes. Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio y Figuera (2010) los sintetizan en dos: los sociales y los económicos o macrosociales, y los individuales o más personales o microsociales:

- Entre los primeros, los sociales figuran: por un lado, el análisis de la democratización (y, por lo tanto, la masificación) de la enseñanza superior, las consecuencias de la teoría del capital humano (que no siempre coincide con los objetivos de las universidades), la selección oculta por clase social y por nivel, el peso de la formación previa a la universidad, el papel de la orientación y los obstáculos inevitables de una orientación mal enfocada. Por otro lado, las diferentes filosofías de la oferta universitaria, no siempre desinteresadas ni lo suficiente abiertas.
- Entre los segundos determinantes, los individuales, destacan los siguientes: el tiempo que dedica una persona a cursar la secundaria que influye notoriamente en el abandono; la orientación de la oferta al alumnado para que construya su proyecto personal y de vida; la tipología de cada estudiante y como experimenta la vida académica, y los determinantes familiares, entre otros.

Ya sean causas personales, familiares, educativas o políticas, lo que es cierto es que el abandono de los estudios superiores es una preocupación de las administraciones educativas y que ellas pueden tener cierta influencia -no sobre ciertas circunstancias externas- pero si desde su política interna.

3.3. *La investigación llevada a cabo en la UAB*

La investigación que aquí nos ocupa tiene por finalidad delimitar el

perfil del estudiante que abandona la UAB o cambia de carrera teniendo en cuenta las características personales, académicas e institucionales. Asimismo pretende realizar una serie de propuestas o estrategias para la retención de los estudiantes en la UAB.

La investigación es de tipo descriptivo e interpretativo y utiliza principalmente instrumentos de corte cualitativo como son las entrevistas y el grupo de discusión. En este sentido, la muestra del estudio de campo la conforman aquellos sujetos que consideramos tenían información relevante sobre la situación y las causas del abandono en la Universitat Autònoma de Barcelona. En primer lugar, los estudiantes que abandonaron sus estudios, como fuente primaria de información; en segundo lugar, los responsables de titulación; y finalmente, los responsables institucionales.

Los datos para calcular la tasa de abandono total de la UAB han sido proporcionados por la Oficina de Gestió de la Informació i de la Documentació (OGID), actualizados a 31 de enero de 2010 y corresponden a los alumnos matriculados en estudios de primer y segundo ciclo durante el curso 2006/2007. La tasa de abandono corresponde al porcentaje de abandono del total de estudiantes matriculados de nuevo ingreso en la titulación. Para identificar el abandono se mira el nombre de estudiantes matriculados en la titulación y el nombre de estudiantes que han abandonado (estudiantes que durante dos cursos seguidos no se han matriculado de ninguna asignatura).

Una vez analizados los datos facilitados por la OGID, interesaba recabar información por parte de los estudiantes que habían abandonado para indagar los motivos de tal decisión. Para ello se utilizaron diversos instrumentos:

- En primer lugar, el "Cuestionario para Evaluar el Perfil del Alumnado Universitario que Abandonó los Estudios", diseñado en el proyecto anterior (Gairín, Figuera y Triadó, 2010). Las dimensiones consideradas en este cuestionario (información sobre aspectos personales básicos, aspectos académicos, aspectos de satisfacción y aspectos sociales) se encuestaron mediante entrevistas telefónicas.

- En segundo lugar se entrevistaron a responsables de programas (Gabinete de Psicopedagogía y Orientación) y la Vicerectora de Ordenación Académica y a los coordinadores y coordinadoras de 16 titulaciones.

Las ocho titulaciones con un porcentaje de abandono más bajo sirvieron para conocer qué tipo de cultura explicaba la baja deserción y las estrategias utilizadas para mantenerla. Son, por orden:

Maestro, Especialidad Educación Primaria	3,11%
Veterinaria	3,24%
Medicina	3,78%
Biotecnología	5,78%
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	5,84%
Maestro, Especialidad Educación Infantil	6,11%
Maestro, Especialidad de Lengua Extranjera	6,92%
Traducción e Interpretación (Inglés)	7,01%
Y las ocho titulaciones con mayor abandono:	
Sociología	19,97%
Filosofía	20,19%
Estudios de Asia Oriental	21,74%
Filología Francesa	22,45%
Antropología Social y Cultural	23,26%
Teoría de la Literatura y Literatura Comparada	23,73%
Investigación y Técnicas de Mercado	25,17%
Geografía (en red)	26,67%

- En tercer lugar, se realizó un 'focus group' convocando a otros responsables institucionales (vicedecanos de estudiantes, grado u ordenación académica y otros coordinadores no entrevistados) y a estudiantes de la base de datos de la OGID que ya habían sido entrevistados, aunque finalmente no pudieron participar).

3.4. *Conclusiones del estudio*

La información aportada sobretodo de las entrevistas con estudiantes y coordinadores de titulaciones ofreció una valiosa aportación a la universidad y facultades. Aquí presentamos las conclusiones más relevantes:

La tasa de abandono en la UAB se sitúa en el 30,5%%; proporción similar a la del resto de universidades públicas catalanas (Gairín, Figuera y Triadó, 2010) y españolas (Hernández, 2008), y de las tasas

más elevadas del contexto europeo. Según los datos analizados de la (OGID) de la UAB, representa el 9,6% del total de alumnos matriculados durante el curso 2006-2007. Los ámbitos donde el abandono es más acentuado es el de ciencias sociales; seguido del de ciencias experimentales y artes y humanidades, porque es dónde hay más matrícula, y sigue la misma tónica que se da en el resto de las universidades catalanas (Gairín, Figuera y Triadó, 2010) y españolas (Hernández, 2008).

Los datos numéricos facilitadas por la OGID se han completado con información cualitativa por parte de los coordinadores y coordinadoras de titulación así como algunos responsables institucionales. Sin embargo, los datos provenientes de los estudiantes son muy limitados. Ha sido de gran dificultad acceder a un número representativo de estudiantes que abandonan por dos motivos principales: primero, porque los datos de localización ya no son en muchos casos los mismos y segundo, por el amplio uso de la entrevista telefónica, dada la fuerte utilización publicitaria de esta herramienta, que ya no resulta efectiva para recabar información de los usuarios.

Hasta el momento, y de manera sorprendente, el fenómeno del abandono de los estudios universitarios no es un tema de preocupación para los coordinadores de las titulaciones entrevistadas, independientemente de que se traten de titulaciones con un alto o bajo porcentaje abandono. Algunos manifiestan haber conocido algún dato numérico sobre la titulación en cuestión, pero en general hay desconocimiento del impacto que tiene sobre la calidad de nuestro sistema universitario y de la existencia de políticas institucionales activas o estrategias directas o indirectas que la institución lleva a cabo y que pueden contribuir a remediarlo.

El perfil del estudiante que se deriva del estudio muestra las siguientes características en relación a los aspectos personales, académicos e institucionales:

- De entre los *aspectos personales* se destaca que el abandono afecta casi por igual a mujeres que a varones en los diversos grupos de edad. En nuestro contexto, no se puede relacionar el abandono con el nivel de estudios u ocupación de los progenitores, por lo que

en este sentido, el perfil sociodemográfico de los estudiantes no es determinante en el abandono. Más de la mitad de los que dejan los estudios, lo hacen durante el primer año o año y medio, lo que corrobora otras investigaciones que han evidenciado la importancia de la experiencia del primer año.

- Relativo a los *aspectos académicos*, el mayor número de abandonos se concentra en estudiantes que accedieron por la via de bachillerato, aunque no es de extrañar puesto que ha sido hasta ahora la vía más numerosa. Es necesario seguir pendiente de esta evolución con el nuevo marco legal. Por otra parte, los que más abandonan provienen del bachillerato de humanidades y ciencias sociales. La nota de acceso no se considera un hecho relevante que explique un mayor o menor abandono. El estudiante que no persiste suele tener un rendimiento académico bajo y supera más o menos la mitad de los créditos que se espera superaría un estudiante con un rendimiento académico óptimo.

Los principales motivos que explican el abandono son también de tipo personal y académico. Una parte de los estudiantes que abandonan combinan estudio y trabajo con una dedicación horaria alta y concilian vida laboral y familiar, por lo que no pueden seguir los estudios a buen ritmo y con una óptima dedicación. Esta situación se vive más intensamente en los estudios del turno de tarde y los de segundo ciclo.
Hasta el momento, a segundo ciclo acceden estudiantes que ya poseen una titulación académica y lo perciben como un complemento a su formación inicial que les permitirá obtener una licenciatura. La mayoría trabaja y lo compagina con la universidad y las responsabilidades familiares. Su realidad cambia en uno o dos años y los créditos matriculados ya no se pueden continuar con las mismas garantías de aprovechamiento; suspenden o dejan de presentarse a convocatorias y empiezan a arrastrar asignaturas pendientes.
El sistema de acceso a los estudios es otra causa que explica parcialmente los altos porcentajes de abandono. A menudo encontramos alumnado que accede a estudios no deseados inicialmente, porque entran con una nota de acceso inferior.

Otra posible causa de abandono de los estudiantes es la falta de información sobre la orientación científica/disciplinar de determinados estudios, la claridad de los perfiles profesionales y su vinculación al mercado laboral. No parece ser motivo de abandono la dificultad con los contenidos, según lo manifestado por los entrevistados.

3.5. *Los retos de las universidades para hacer frente al abandono. Algunas estrategias para reducir la deserción y aumentar la retención de los estudiantes*

Las universidades tienen ante sí un importante reto: reducir el abandono con el compromiso y conocimiento de toda la comunidad.

En el contexto del sistema universitario catalán, nos aproximamos a delimitar las estrategias en función de si parten del sistema universitario o se promueven desde la institución.

En el primer caso, las medidas del sistema universitario para facilitar la retención, tienen que ver principalmente con la organización de los estudios. El cambio de planes de estudio que estamos viviendo actualmente es un buen momento para reflexionar sobre la idoneidad de la modularidad o la flexibillización en los itinerarios de los estudiantes, por ejemplo mediante una doble vía lenta o rápida. También demanda el establecimiento de nuevas ayudas económicas para facilitar el estudio a los estudiantes con menos ingresos; se sugiere la idea de seguir promoviendo estudios sobre persistencia, rendimiento o satisfacción a la universidad, y si ha lugar, establecer una unidad u observatorio para la investigación en estos temas.

También las acciones de diagnóstico permiten detectar debilidades en alguno o varios aspectos de la organización y formación académica del estudiantado. El programa de evaluación de las titulaciones dirigido por AQU tiene por objetivo, entre otros, la detección de puntos fuertes y puntos débiles de las titulaciones con el fin de diseñar planes de mejora que incidan en la retención. Estos planes después deben figurar en los Acuerdos Internos de Planificación. A través del Contrato Programa con la Generalitat de Catalunya, una de las vías de financiación son los recursos extraordinarios, los cuales están condicionados a la consecución de unos objetivos. Para las titulaciones con altos porcentajes de abandono, estos objetivos van unidos a la

capacidad de mejorar la retención.
Vistas las genéricas, las acciones del sistema universitario más concretamente dirigidas a los estudiantes, según el momento en que se encuentran en la universidad, sirven por diferentes propósitos. Algunas pretenden potenciar los sistemas de información y orientación preuniversitaria y la articulación con los estudios previos; otras buscan diagnosticar los motivos de insatisfacción o "descuelgue" y pueden resolver potenciales situaciones de abandono temporal o definitivo. Estas permiten identificar estudiantes en situación de riesgo, sobre todo cuando se trata del estudiante no tradicional a quien se le puede proporcionar sistemas alternativos. La satisfacción pasa por asegurar una enseñanza de calidad con actividades de alto impacto académico y social; la movilidad entre estudiantes puede contribuir a generar mayor motivación hacia los estudios escogidos.
También, se sugieren acciones dirigidas a la globalidad de la comunidad de una misma universidad. Así, la universidad debería comprometerse estratégicamente con la retención; esto es: asegurar que su personal, dentro de su propio ámbito de intervención profesional, conozca la complejidad del fenómeno del abandono para poder contribuir a reducirlo; mejorar los sistemas de registros del historial académico del estudiante (nuevos datos en el cuestionario de matrícula); buscar y compartir buenas prácticas; velar por la calidad de los programas académicos y la motivación del alumnado y comprometer se con el desarrollo profesional y pedagógico de los docentes.
A nivel institucional, las universidades organizan estrategias para informar, captar y acoger mejor al estudiante interesado en realizar estudios superiores (desde jornadas de puertas abiertas, las acciones prematrícula, las jornadas de acogida, la acogida lingüística para los extranjeros, los estudiantes asesores, las unidades de orientación y psicopedagogía, etc.). También encontramos acciones para crear redes de apoyo social y académico y de fomento de la vida social (asociaciones culturales, como teatrales, musicales, etc. o deportivas), comunidades de aprendizaje, así como de impulso a la participación e implicación de los estudiantes en la gestión de distintos aspectos de la

universidad. Es importante asegurar que todos los servicios destinados al estudiante son accesibles y conocidos. Finalmente, un estudio sobre la movilidad entre la universidad y los principales núcleos urbanos puede informar del tipo de desplazamiento que se realiza y la duración de este. En algunos estudios, la distancia entre el domicilio o residencia durante el curso y la universidad también figura como motivo de abandono.

En la línea de las acciones de tipo psicopedagógico, se valora la disponibilidad de planes de tutoría por titulaciones o facultades, planes de desarrollo personal y/o servicios de orientación y psicopedagogía por centros. Hay estrategias que se llevan a cabo durante el preingreso relacionadas aportar información y orientación sobre las opciones, itinerarios, ramas de conocimiento, etc. También se intensifican acciones de diagnóstico y autoconocimiento de las competencias propias del perfil de la titulación, o bien de formación y tutoría como por ejemplo, estrategias de aprendizaje. Pueden llevarse a cabo acciones complementarias de desarrollo de competencias (sociales, cognitivas, metodológicas), reforzar hábitos de estudio, mostrar técnicas específicas, y promover el trabajo cooperativo.

4. *LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA DURANTE LOS ESTUDIOS* *(4)*

José Luís Muñoz Moreno
Universidad Autónoma Barcelona

4.1. *La importancia de la orientación y la tutoría en la universidad*

Las universidades se enfrentan a situaciones nuevas, diversas y complejas, consecuencia de una realidad más dinámica, una sociedad más exigente y unos usuarios más conscientes de la calidad de servicios que precisan. Esta situación requiere que las respuestas educativas consideren la complejidad de los fenómenos y sean diferenciadas en función del contexto y de los estudiantes, resaltando la necesidad y conveniencia de soportes de orientación y tutoría para su desarrollo y tomar decisiones.

Por eso, en los últimos años, las universidades se muestran interesadas por orientar a sus estudiantes, facilitar la transición desde

la educación secundaria (Gairín, Muñoz, Feixas y Guillamón, 2009), proporcionar orientación y apoyo mientras cursan los estudios y también soporte en su transición al contexto laboral.

Orientación y tutoría, planificadas adecuadamente e incorporando un seguimiento constante, pueden ser cruciales para adquirir conocimientos procedimentales, actitudinales y conceptuales de calidad en una formación universitaria integral (Zamorano, 2003). Ambas deben integrarse en el conjunto de actividades docentes desarrolladas con los estudiantes.

Últimamente, las universidades españolas están implementando un conjunto amplio y variado de acciones tutoriales con finalidades orientadoras. Éstas incluyen la orientación en la elección de estudios y acceso, la matriculación y creación de itinerarios formativos, soporte al aprendizaje, ayuda para la inserción laboral o la posibilidad de continuar otros estudios. Algunas modalidades emergentes incluso incorporan, dentro de la función tutorial, el desarrollo personal y humano de los estudiantes. Progresivamente, se supera un tradicional modelo tutorial restringido, dedicado casi en exclusiva a resolver las dudas en las asignaturas.

Los trabajos de Gallego (2004), Delaney (2004), Lim (2002) y Tinto (1975) sobre adaptación, integración, permanencia, retención y abandono de los estudiantes en la universidad, evidencian la necesidad de desarrollar acciones de orientación y acompañamiento previas al ingreso en la universidad -captación de estudiantes y mejora de los procesos de transición educación secundaria / universidad-, actividades propedéuticas para detectar y corregir lagunas en la formación previa y actuaciones de acogida para estudiantes de nuevo ingreso. Además, la diversidad de modalidades tutoriales también facilita una mejor integración del estudiante en la universidad.

De esta forma, orientación y tutoría, centradas en los distintos momentos de los estudios universitarios, se espera que puedan contribuir a superar gran parte de las dificultades que los estudiantes acusan durante su formación: cambios en el nivel formativo (Arias, et al., 2005; Fita y Álvarez, 2005), toma de decisiones, resolución de dilemas académicos, hábitos de estudio o inserción en el contexto

laboral (González y Martín, 2004; Bethencourt, et al., 2008).

4.2. *Actuaciones de orientación y tutoría en la universidad*

Las actuaciones de orientación y tutoría dirigidas a los estudiantes universitarios suelen caracterizarse, principalmente, por su diversidad y variedad en función de las finalidades y propósitos de las mismas, el carácter institucional y/o psicopedagógico que adoptan, el ámbito que abarcan (universidad, facultad/centro y titulación) e, incluso, del momento en el que sitúan -preingreso, primer año y durante la carrera-, entre otras variables. Al respecto, algunas de las actuaciones que pueden poner en marcha las universidades se centran en la captación, la incorporación, la acogida y la retención de estudiantes.

La calidad de la educación universitaria exige, entre otros factores, procesos organizados que posibiliten minimizar las dificultades que los estudiantes pueden encontrar durante su acceso a los estudios y facilitar una mejor coordinación entre las instituciones educativas (universidades, institutos de educación secundaria obligatoria, etc.) que acompañan a su progreso como estudiantes. Ello precisa de una cultura institucional sostenida en la coordinación y la apertura al entorno, por parte de las instituciones universitarias. Así, las universidades deben comprometerse, convencidamente, por impulsar actuaciones de **captación** de estudiantes.

La *incorporación* y la *acogida* del estudiante en la universidad son objeto de interés para los responsables institucionales que desarrollan programas de orientación y acogida en los distintos estamentos universitarios. Cada vez más, se procura que el estudiante incorporado pueda realizar su opción universitaria con toda la información a su alcance, reducir el nivel de abandono de los estudiantes en los primeros cursos y afrontar el cambio con la preparación necesaria y exigida para cada tipo de estudios. Se trata de garantizar el éxito del estudiante en la continuidad de los estudios universitarios. En este sentido, pueden implementarse Planes de Incorporación y Acogida que respondan a necesidades detectadas, establezcan prioridades y se concreten en ámbitos de actuación para la orientación del estudiante.

La *retención* de estudiantes en los estudios universitarios se considera un factor determinante del prestigio, credibilidad y estabilidad de las universidades. En coherencia, se ofrecen programas de orientación y servicios tales como: acceso a cursos sobre técnicas de estudio y aprendizaje; flexibilidades en los horarios académicos; talleres y seminarios sobre temáticas vinculadas a los estudios; gabinetes psicopedagógicos; unidades de orientación y asesoramiento; etc.
Algunas de las principales actuaciones orientadoras y tutoriales de captación, incorporación, acogida y retención de estudiantes son las que recogemos en el siguiente cuadro 5.

Actuaciones para la**captación**	-Campañas informativas desde la universidad sobre las distintas vías de acceso. -Presentaciones en espacios específicos, institutos de ESO, de formación profesional, etc. -Sesiones y jornadas de trabajo con otros profesionales de la educación. -Semanas, días y conferencias temáticas y monográficas. -Sesiones de orientación académica y universitaria en institutos, municipios, etc. Documentación específica para quiénes pretenden acceder a la universidad. -Participación en ferias y salones educativos. -Visitas de la universidad. -Visitar la universidad. -Otras actuaciones contextuales.
Actuaciones para la**incorporación** y la**acogida**	-Puntos de información específicos. -Tutorías para la matriculación en el primer curso universitario. -Acciones formativas de ayuda y soporte al estudio. -Nivelación a los estudiantes de nuevo ingreso y preparación para el primer curso. -Sesiones informativas sobre la titulación, planificación del estudio o similares. -Guías de orientación para el estudiante y la titulación. -Programas de acogida y bienvenida al estudiante en los distintos centros. -Planes de acción tutorial. -Otras actuaciones y recursos.
Actuaciones para la**retención**	-Asociaciones de estudiantes. -Jornadas, cursos y talleres. -Servicios de Asesoramiento Psicopedagógico. -Manuales informativos. -Diversidad de modalidades tutoriales. -Otras actuaciones.

Cuadro 5: Actuaciones de orientación y tutoría en la universidad.

4.3. *El Plan de Acción Tutorial*

A pesar de los síntomas de mejora relacionados con la práctica orientadora y tutorial en las universidades españolas, ésta, tradicionalmente, ha sido una cuestión educativa carente de la suficiente relevancia que se le considera debería tener. Según Álvarez (2002), la situación de la orientación universitaria en el Estado español se ha caracterizado por ser una realidad heterogénea en relación al tipo de servicios y actividades ofrecidas por las universidades; presentar dificultades en la gestión de estos servicios por una escasa tradición orientadora e insuficiencia de los recursos destinados al desarrollo de actuaciones orientadoras; y por realizar intervenciones puntuales e informativas, reduciéndose las actuaciones de carácter formativo y orientador.

Por eso, consideramos que las dificultades de integración y adaptación del estudiante en la universidad, la elección de asignaturas, los itinerarios curriculares, las prácticas en centros, las necesidades educativas, el desarrollo personal y su autoestima, autoconocimiento, autodesarrollo y autorrealización, entre otras cuestiones, deberían asumirse desde la acción tutorial. De esta forma, nos parece que una manera adecuada de organizar la orientación al estudiante durante los estudios puede ser a través del desarrollo de Planes de Acción Tutorial (PAT).

Un PAT es un documento de carácter aplicativo, de gestión institucional, que plasma la organización de la tutoría en una titulación o facultad, recogiendo acciones de soporte y asesoramiento al estudiante. Debe ayudar en la toma de decisiones del estudiante sobre cuestiones como la adaptación a los estudios universitarios; la elección de asignaturas y la configuración del propio currículum académico; la mejora del éxito y el rendimiento académico; la transición hacia la vida profesional activa; o la continuidad en estudios de tercer ciclo; entre otras cuestiones.

Elaborar un PAT requiere *detectar necesidades* desde una recogida y análisis de información (Quinquer y Sala, 2002) que permitan conocer el perfil personal del estudiante, su procedencia académica, las expectativas sobre los estudios y las salidas profesionales; saber qué asignaturas cursa el estudiante y cuáles de ellas son las más

relevantes para la titulación que cursa; identificar la formación básica que se precisa para cursar los estudios; conocer los datos de la matriculación y la participación en acciones de soportes al estudiante; analizar resultados académicos, número de abandonos y causas, tiempo real de duración de los estudios, etc.; o valorar actuaciones de atención al estudiante; por ejemplo.

La concreción de los *objetivos* del PAT, vinculada a la detección de necesidades, permite establecer las prioridades que se plasmarán en ámbitos de actuación. Resulta imprescindible concretar objetivos para fijar las finalidades del Plan, determinar su alcance, facilitar su organización y porque conducirán a su propia evaluación.

Un PAT puede incorporar diversas *tipologías* de tutorías dependiendo de la modalidad considerada, el contenido desarrollado, los agentes participantes, el formato y / o los destinatarios. Así, algunas de las *modalidades* tutoriales más relevantes suelen ser la tutoría académica, la personalizada, entre iguales y la virtual.

Los *contenidos* de las tutorías son muy diversificados pero tienen en común informar, orientar, formar y asesorar al estudiante en cuestiones académicas y personales. Dependen de los objetivos propuestos y de las modalidades tutoriales priorizadas, pudiendo hacer referencia a la información y la orientación; la mejora de los métodos de aprendizaje; temas particulares y cuestiones problemáticas diversas; orientación a las prácticas de la carrera; y orientación para la inserción laboral.

Los *agentes* que pueden ejercer las funciones tutoriales son diversos: docentes de las distintas asignaturas, profesores seleccionados a consciencia para ejercer funciones tutoriales, estudiantes de cursos superiores que asesoran e informan a otros compañeros (estudiantes - asesores,...), profesionales en el lugar de prácticas y personal técnico de programas concretos y específicos (servicios psicopedagógicos,...).

Las distintas acciones implicadas en un PAT podrían vehicularse mediante distintos *formatos* tutoriales. Básicamente, nos referimos a la tutoría grupal y a la individual. La primera resulta interesante para tratar temas comunes, compartir el proceso académico, detectar necesidades y problemas, intercambiar experiencias y, sobre todo,

recibir ayuda ya que el grupo actúa como soporte a la orientación y la formación. La segunda se caracteriza por la relación personal y directa, entre tutor y estudiante, alrededor de temas que vinculan lo académico con lo personal.

Además, durante los estudios hay *momentos* diferentes que resultan importantes para que el estudiante tome conciencia de lo que representa la universidad, defina su proyecto personal de vida y tome decisiones para realizar los adecuados y pertinentes ajustes. Disponer de soporte y asesoramiento, en este sentido, puede ser útil en momentos como la transición desde las diversas vías de acceso a la universidad, los cambios durante la carrera o la transición de la universidad hacia el mercado de trabajo, por ejemplo.

Los *aspectos organizativos* también resultan fundamentales para la efectividad de un PAT, puesto que una óptima organización puede garantizar su continuidad y viabilidad. Un Plan de este tipo requiere de dirección y coordinación de los diferentes agentes y programas; establecer un calendario de actuación; seleccionar y formar a tutores, estudiantes - asesores y otros agentes; coordinar servicios y programas específicos de ayuda; evaluar su puesta en práctica para detectar disfunciones; y establecer mecanismos y estrategias de regulación. En esta línea, también implica tomar decisiones sobre su alcance, destinatarios, modalidades tutoriales que va a considerar y momentos que serán prioritarios.

Por último, el diseño de un PAT, su puesta en marcha y los resultados obtenidos deben ser objeto de seguimiento y *evaluación*, para comprobar la adecuación del proceso seguido y la consecución de los objetivos previstos, como mecanismo de mejora y optimización.

4.4. *Algunas implicaciones organizativas para un PAT*

El éxito de un PAT depende, además de por su contenido y filosofía, de la manera en cómo se organiza, de su coherencia con las políticas institucionales en el que se ubica, la adopción de las condiciones adecuadas y de la fidelidad a las fases que cualquier proceso de innovación educativa debe considerar.

Promover un cambio institucional, como el que representa la implantación de un PAT, es complejo puesto que la historia y la

realidad institucionales están configuradas por múltiples subsistemas relacionados y que implican distintos niveles de cambio. Un cambio de tal magnitud afecta a la macro estructura de la institución, pero también a la micro (órganos, personas, unidades, etc.), abarcando ámbitos distintos (pedagógico, organizativo, didáctico y otros). Por eso, es preciso conocer el contexto de actuación desde la contrastación de la evaluación -¿qué pasa?-, la investigación -¿por qué pasa?- y la innovación -¿qué cambiar?-.

Un PAT, en tanto que estrategia de cambio, debiera considerar la voluntad personal y política por el cambio, la formación, los recursos y la profesionalidad, o lo que es lo mismo, el querer, el poder, el saber y el saber hacer. Considerar estos aspectos comporta, sin duda, transformaciones varias para las organizaciones:

- Concretar en los planteamientos institucionales la filosofía y el contenido que han de presidir las acciones y los procesos de orientación y tutoría. También, deben contemplarse las prioridades establecidas y los mecanismos de seguimiento y control del PAT.
- Establecer estructuras de apoyo en la ejecución y el desarrollo del PAT generales de la universidad y/o particulares para cada facultad/centro vinculado.
- Fomentar una cultura docente sensible y potenciadora de la relación con los problemas reales del estudiante. La selección, formación y promoción del profesorado debiera considerar, decididamente, la función tutorial del mismo.
- Apoyo activo de los responsables institucionales, animando los procesos y proporcionando los recursos necesarios e imprescindibles.
- Desarrollar planes de trabajo con prioridades para ampliar y potenciar la filosofía institucional. Éstos debieran poder ser revisados de manera sistemática.

Prestar una especial atención a estos aspectos ayudaría a mejorar la presencia necesaria de procesos tutoriales en las universidades y facultades. No obstante, hay que tomar conciencia de que la acción organizativa se caracteriza por la atención prestada a las múltiples

relaciones que tienen lugar en los diversos elementos que la configuran.

Al respecto, un óptimo desarrollo de un PAT debería verse favorecido por algunas de las siguientes *condiciones*: clima humano positivo que posibilite la comunicación entre las personas, tan importante en las acciones tutoriales; consenso entre personas clave, por su situación y reconocimiento, para incidir positivamente en el éxito del PAT; procesos de calidad concretados en actuaciones que, a menudo, precisan de recursos pertinentes de distinta naturaleza; compromiso personal para avanzar en propuestas asumidas por los implicados, puesto que los cambios los realizan las personas; progresividad dado que la efectividad de un cambio implica procesos de asimilación personal y cambio de actitudes que requieren un cierto tiempo; y/o establecer sinergias entre apoyos externos e internos, pensando y practicando la colaboración para avanzar en propuestas comunes e intereses compartidos.

Estas condiciones favorecedoras, también otras, pueden incidir con fuerza en el proceso de iniciación de un PAT. Sin embargo, su influencia no debiera considerarse como un punto de partida imprescindible. Lo importante es comprender que se trata de un proceso y que, por consiguiente, puede replantear sus finalidades y objetivos en función de las distintas repercusiones obtenidas.

4.5. *A modo de conclusión*

Un proceso de cambio como el que representa la implantación de una estrategia como el PAT, puede suponer una auténtica oportunidad para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y el desarrollo de las organizaciones universitarias.

Por eso, su dirección institucional requiere de un compromiso real de continuidad con la comunidad educativa. Es, desde estos compromisos, que la orientación y la tutoría universitaria, poco a poco, van a poder ir abriéndose un camino en el que cada vez más titulaciones, facultades y universidades experimenten acciones y procesos como los señalados, pudiéndose institucionalizar mediante Planes de Acción Tutorial.

Los PAT, debida y necesariamente contextualizados, suponen de esta

manera una potente estrategia de orientación y tutoría para los estudiantes. Involucran activamente al conjunto de miembros que componen la organización universitaria; al mismo tiempo que pueden estimular su participación, reflexión y análisis crítico alrededor de la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

Queda en la responsabilidad de las organizaciones universitarias el impulso de la estrategia y de las actuaciones destacadas, desde la puesta a disposición de tiempos, espacios y ambientes propicios para la orientación y la tutoría, así como desde el establecimiento de los procesos precisos, indicadores de calidad y las técnicas de evaluación propias.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Alvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza.* Madrid: EOS.

AQU (2007). *El sistema universitari públic català 2000-05: Una perspectiva des de l'avaluació d'AQU Catalunya*. Barcelona: AQU.

Arias, M. M. et al. (2005). La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de enfermería de la Universidad de la Laguna. *REOP*, 16 (2), 319-331.

Bean, J.P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education*. Vol 36, nº6, 617-645.

Beaupère, N. *et al.* (2007). *L'abandon des études supérieures. Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. París: La Documentation Française, Col. Panorama des Savoirs.

Bethencourt, J. T. et al. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *EJREP*, nº 16, Vol. 6 (3), pp: 603-622.

Bourdages, L. (1996). La persistance et la no-persistance aux études universitaries sur campus et en formation a distance. *DistanceS*, 1, 1, 51-67.

Cabrera L., Bethencourt J.T. Alvarez P., & González M. (2006). El problema del abandono en los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12 171-203 (http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm. Consultado en 15.11.2008.

Castro, D. (2002). *Universidad y políticas de captación de alumnos 1992-2002: Evolución y perspectivas*. Trabajo de investigación.

Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB
Delaney, A. M. (2004). Ideas to enhance higher education's impacto in graduates' lives: alumni recomendations. *Tertiary Education and Management*, 10, 89-105.
Díaz, L. y de la Cueva, P. (2000). *Estrategias presentes y futuras para la captación de estudiantes universitarios. La demanda y la captación de estudiantes en las universidades*. Ponencia. Barcelona: UPC.
EUA (2007). *La declaración de Lisboa. Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común.* Consultado el 14-04-2010 en www.eua.be
EUROPEAN COMMISION. *Directorate General for Education and Culture. El Marco Europeo de Cualificaciones para Aprendizaje Permanente (2010).* http//ec.europa.eu/dgs/education_culture (Consulta 15/02/2010)
Fita, E. y Ávarez, M. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Bordón*, 57 (1), 5-26.
Forner, A. (2000). *La transició secundària - universitat: els alumnes de Logse*. MIDE, U. de Barcelona, informe de investigación.
Gairín, J. (coord.); Armengol, C; Castro, D; del Arco, I; Feixas, M; Muñoz, J.L; Rodríguez, D. y Sánchez, P. (2010). *El acceso a la universidad para personas mayores y sin titulación académica*. Informe de Investigación MEC, 2010.
Gairín, J.; Feixas, M.; i Rodríguez, D. (2010): Estratègies per a la retenció dels estudiants. En: Gairín, J.; Triadó, X. y Figuera, P. (Coord.): *Estudi per analitzar les dades i causes de l'abandonament dels estudiants a la universitat*. Col·lecció Estudis. Barcelona: Agència per la Qualitat de l'Ensenyament Universitari.
Gairín, J.; Figuera, P. y Triadó, F.X. (Coord.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Col.lecció Estudis d'Anàlisi del Sistema Universitari Català. Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari Català
Gairín, J.; Muñoz, J. L.; Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición secundaria - universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía.* Nº 242. Año LXVII, enero-abril.

Gallego, Mª I. (2004). Las tutorías personalizadas: una herramienta para facilitar la transición secundaria-universidad. *Actas XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas.* Barcelona: UPC. 65-75.
González, I. y Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad. *REOP*, 15 (2), 229-315.
Hernández, J. (Dir.) (2008). *La universidad Española en cifras*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Consultat 3 de juliol de 2008: http://www.boe.es/boe/dias/2008/06/30/pdfs/A28877-28880.pdf
Himmel, E. (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, 2º semestre, 91-108
Lim, H. (2002). Learner experience and achievement Project (LEAP). *Survey Report 2002.* Southampton Institute: http://www.ltsn.ac.uk
Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *Propuestas para una política universitaria*. Síntesis, Madrid.
Muñoz-Repiso, M; Murillo, F.J. (1999). La selectividad a examen. Estudio comparativo del acceso a la universidad en algunos países de Europa. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 91-97.
National Audit Office (NAO) Report (2007). *Staying the course: The retention of students in higher education*. Informe realitzat pel Comptroller and Auditor General (HC 616 Session 2006-2007) del 26 de julio de 2007.
OCDE (2007). *Education at a Glance*. Consultat el 1 de maig de 2008: http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_39263238_392515
Pascarella ,E.T& Terenzini, P.T. (1991). *How college affects student*. San Francisco: Jossey-Bass
Pascarella, E. T., and P. T. Terenzini (2005). *A third decade of research*. Vol. 2 of How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass.
Quinquer, D. y Sala, C. (2002). *L'atenció tutorial a l'Autònoma: situacions i propostes.* Bellaterra: Publicacions de l'ICE de la UAB.
Real Decreto 1892/2008. (2008). R.D., de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE, núm. 283, lunes 24 noviembre

2008
Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Revista de Educación*, n. 334, pp. 391-414.
Spady, W.G. (1970). Dropout from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1 (1) 64-85.
Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
Tinto, V. (2005) *Reflections on retention and persistence: institucional actions on behalf of student persistence*. http:// sleid.cqu.edu.au 2(3),89-97.
Torrado, M.; Rodríguez, M.L.; Freixa, M.; Dorio, I. y Figuera, P. 2010): Models explicatius i factors associats a l'abandonament universitari. Gairín, J.; Triadó, X. y Figuera, P. (Coord.)(2010): *Estudi per analitzar les dades i causes de l'abandonament dels estudiants a la universitat*. Col·lecció Estudis. Barcelona: Agència per la Qualitat de l'Ensenyament Universitari.
Yorke, M. & Longden, B. (2004). *Retention ans student success in higher education*. Maidenhead UK: Open University Press.
Yorke, M. (1999). *Leaving Early. Undergraduate Non-completion Higher education*. London: Flamer Press.
Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. Michavila, F. y García, J. (Eds). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad.* Madrid: UPM - UNESCO, 153-168.

---

(1) La presente aportación corresponde a la investigación "*El acceso a la universidad de personas mayores y sin titulación académica*", correspondiente a la convocatoria de Estudios y Análisis 2009 (Resolución de 6 de febrero de la Secretaría de Estado de Universidades, BOE de 3 de marzo de 2009), en la modalidad A5 (los nuevos tipos de acceso a la universidad española). El equipo de investigación estaba formado por Joaquín Gairín (Dtor), Carme Armengol, Diego Castro, Isabel del Arco, Mónica Feixas, José Luis Muñoz, David Rodríguez y Primitivo Sánchez.

Ver Texto

---

(2) La presente aportación corresponde a la investigación "*El acceso a la universidad de personas mayores y sin titulación académica*", correspondiente a la convocatoria de Estudios y Análisis 2009 (Resolución de 6 de febrero de la Secretaría de Estado de Universidades, BOE de 3 de marzo de 2009), en la modalidad A5 (los nuevos tipos

de acceso a la universidad española). El equipo de investigación estaba formado por Joaquín Gairín (Dtor), Carme Armengol, Diego Castro, Isabel del Arco, Mónica Feixas, José Luis Muñoz, David Rodríguez y Primitivo Sánchez.

Ver Texto

---

(3) Investigación llevada a cabo por el grupo de 'Tutorías en la Universidad' del Equipo de Desarrollo Organizacional de la UAB (http://edo.uab.es), formado en esta ocasión por: Joaquín Gairín (Dtor), Mònica Feixas, David Rodríguez, José Luis Muñoz y Marita Navarro, con el apoyo económico de la Unitat d'Innovació per la Docència en Educació Superior (IDES) de la UAB (convocatoria 2009-2010).

Ver Texto

---

(4) Recoge información de estudios realizados por el grupo de 'Tutorías en la Universidad' del Equipo de Desarrollo Organizacional de la UAB (http://edo.uab.es) y de las aportaciones de Gairín, Muñoz, Feixas y Guillamón (2009) y de Gairín, Feixas y Rodríguez (2010).

Ver Texto

La docencia en las materias, asignaturas y estudios de organización de instituciones educativas

Coordinador: Serafín Antúnez

PRESENTACIÓN

El interés y la pertinencia del simposio que presentamos se justifican por diversas razones. La más cardinal se refiere a la intención de seguir proporcionando el espacio de aprendizaje que ya propusimos desde la Universidad de Barcelona (UB) en ediciones precedentes del congreso recogiendo las inquietudes y demandas de muchos colegas.

En el Congreso de Granada (2000) se tomó el acuerdo de abrir una Sección que ya se desarrolló en el de San Sebastián (2002), bajo el título *"Repensando la docencia de la organización de instituciones educativas"*, mediante la promoción y coordinación del profesorado de nuestro grupo de la UB. Dicho espacio se ha ido manteniendo, con alguna excepción, en los congresos posteriores. Creemos que con nuestra propuesta ayudamos a dar continuidad y a mantener vivo el debate sobre cómo enseñamos Organización, que constituye una de las señas de identidad de nuestro congreso.

Considerando lo que antecede y también los elementos que constituyen los nuevos escenarios académicos: nuevos títulos de grado y de postgrado, organización curricular congruente con los principios del EEES, empleo, cada vez más generalizado, de las tecnología digitales en la docencia, énfasis en la cooperación entre la universidad y el mundo laboral, etc., este simposio tiene como objetivo fundamental propiciar la presentación, análisis, debate e intercambio de experiencias relativas a los aspectos didácticos de las materias, asignaturas y estudios de Organización de Instituciones Educativas.

Está estructurado a partir de cuatro contribuciones. Corresponden a otras tantas propuestas del profesorado de las universidades de Huelva (UHU), Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona (UB), y Pública de Navarra (UPNA).

La profesora Fernández Serrat, de la UHU, presenta la aportación

Entre los constructos teóricos de la Organización Escolar y la cotidianidad de la escuela, como resultado del trabajo colegiado llevado a cabo desde hace años por un grupo de profesores y profesoras preocupados por desarrollar la disciplina de Organización del Centro en los planes de estudio de Maestro de la forma más eficaz.
Después de varias experiencias y tentativas, han implementado una estrategia adecuada para que los estudiantes encuentren esos indefinidos lazos que entrecruzan los constructos teóricos y epistemológicos de la disciplina con las prácticas educativas reales que se desarrollan en los escenarios escolares.
Considerando que cada uno de los temas de las asignaturas aluden a unos conocimientos teóricos, pero además y para que el aprendizaje sea más completo, también debe conocerse cómo se aplican, se organiza la docencia en el aula universitaria, en primer lugar y para el gran grupo, siguiendo la metodología que cada docente decide. Y, en segundo lugar, ya en grupos reducidos, se visitan centros de Primaria de Huelva y se investigan *in situ* los aspectos programados: organización espacio-temporal, equipos docentes, etc., a través de un proceso planificado previamente y que se lleva a cabo mediante entrevistas a los miembros del equipo directivo, observación de espacios, grabaciones, etc.
A partir del contraste entre lo estudiado y lo vivenciado, al estudiante le resulta relativamente fácil comprender el porqué se llevan a cabo determinadas prácticas didácticas y organizativas. Conoce las razones de que, siendo las normas comunes para todos, las tareas escolares se lleven a cabo de manera diferente en uno u otro centro; las posibilidades y límites de la autonomía organizativa, etc., o es capaz interiorizar la necesidad de disponer de un proyecto educativo institucional idiosincrásico. A partir de estas conclusiones, los estudiantes pueden ir elaborando su propia teoría.
En la contribución de Silva, P. (UAB), González, J. J. (UB) y Antúnez, S. (UB), *Prácticas docentes y desarrollo de competencias para la dirección de instituciones educativas*, se pretende dilucidar el proceso de verificación de aprendizajes y del desarrollo de competencias asociadas a la función directiva a través de los aprendizajes que

proporciona el Máster de Dirección y Gestión de Centros Educativos de la UB, edición *on line*".
En el texto se comunica el proceso y los resultados provisionales del seguimiento de una cohorte de estudiantes, en estrecha comunicación a través de frecuentes contactos individuales y grupales entre docentes y alumnado, mediante la plataforma virtual, que ha permitido conocer cómo discurren los procesos de elaboración de conocimiento.
Trata de explicar cómo, a través de determinadas propuestas metodológicas y el empleo de particulares herramientas de uso didáctico, puede ayudarse a desarrollar competencias para la dirección de instituciones educativas en el alumnado, independientemente de los contenidos conceptuales que son objeto explícito de estudio.
La aportación refiere también un modo de llevar a cabo un proceso de coevaluación entre el profesorado y el grupo de estudiantes, centrado en la transferencia de los aprendizajes a las prácticas profesionales y en conocer cómo discurren los procesos didácticos con el fin de mejorarlos.
El texto *Elaboración de materiales docentes para la asignatura Organización y Gestión de Instituciones Educativas con la participación de profesionales de la educación en ejercicio*, que presentan Antúnez, S., Cano, E., Carnicero, P. y González, J. J., de la UB, plantea la experiencia de colaboración entre instancias del mundo laboral y del académico en la elaboración de materiales de uso didáctico para la formación de personas pedagogas.
A través de una tarea conjunta entre el profesorado de la asignatura y un grupo de profesionales en ejercicio -pedagogos y pedagogas- que trabajan en diversas instituciones, se identifican situaciones laborales significativas, considerando su relevancia porque se han asociado a hechos problemáticos, nuevos, excepcionales, o bien simplemente cotidianos pero que tienen en común que ofrecen oportunidades adecuadas para promover aprendizajes en nuestro alumnado y para desarrollar determinadas capacidades que nos interesan. Estas situaciones están vinculadas directamente con temas propios de los contenidos de la asignatura.

Los materiales son elaborados mediante casos, incidentes críticos y dilemas que se presentan al alumnado con el apoyo de materiales de lectura complementarios. Las respuestas que se les solicitan, individuales o en equipo, mediante los dispositivos del campus virtual, permiten el aprendizaje autónomo y la autorregulación del mismo ya que pueden ser contrastadas de manera autónoma con las soluciones que se tomaron en la situación real y que se ponen a su disposición junto con algunas explicaciones y pautas para corregir los errores más comunes.

A la vez que se implementan los materiales se pretende evaluar la satisfacción del alumnado, el impacto en sus aprendizajes, su pertinencia para el desarrollo de las competencias, según el juicio concurrente del propio alumnado, de las personas profesionales en ejercicio que aportaron su caso y del profesorado. Y también, la capacidad de generalización de esta propuesta metodológica para las asignaturas optativas del grado propias del campo de la Organización.

Finalmente, la propuesta que presentan las profesoras Apalategui, J. y Gabari, I., de la UPN *Luces y sombras en el proceso de transición hacia los grados* tiene por objeto ilustrar el proceso de diseño de los nuevos planes de estudio, especialmente en relación con las materias de Organización en los grados de Maestro.

Se muestra la concepción subyacente en los nuevos diseños curriculares y cómo ésta se plasma en los horarios, el modo de organizar la docencia teórico-práctica, con sus respectivas consecuencias metodológicas, y la forma en que se plantea la docencia presencial y autónoma, haciendo uso del campus virtual (Miaulario/NireIkasgelategia).

Se hace especial referencia también a cómo se está aprovechando el escenario de las prácticas escolares en los centros educativos para el desarrollo de competencias específicas vinculadas a la Organización.

Las cuatro contribuciones sugieren considerar otros tantos espacios de reflexión que, sin duda, serán ampliados mediante las comunicaciones y propuestas de las personas participantes que se adscriban a nuestro simposio, y nos permitirá disponer de un espectro amplio y rico en sugerencias y estímulos para la mejora de nuestras prácticas

docentes.

1. *ENTRE LOS CONSTRUCTOS TEÓRICOS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA*

Mª Luisa Fernández Serrat
Universidad de Huelva

Dentro del campo de las Ciencias de la Educación, la Organización escolar se considera una disciplina analítica, puesto que deben recurrirse a sus elementos para poder hacer una reflexión rigurosa sobre ella; es decir, concurren personas, medios y fines (García, 1998). Pero este análisis sobre la realidad escolar y sus elementos, según Coronel (1998), supone el esfuerzo de mirar hacia "arriba" y "llevar" a la escuela al terreno social que le es propio, comprobando la atracción que ejercen los diferentes campos magnéticos que son los que permiten fundamentar el conocimiento que poseemos de la organización de las instituciones.

Bajo esta premisa, los docentes de Organización escolar nos enfrentamos al reto de hacer visible a los estudiantes estas relaciones y además, facilitarles los conocimientos y destrezas necesarias para poder intervenir en ellas. Entiendo nuestro papel como muy relevante en este proceso y no cabe duda de que el mayor obstáculo estriba en carecer de formación para ello, como así se destaca en numerosos estudios (Valcárcel, 2004). Necesitamos dominar no sólo conocimientos sobre la disciplina, sino sobre el currículum y su diseño, favoreciendo la motivación entre el alumnado y potenciando no sólo el trabajo colaborativo entre el mismo, sino entre los propios profesores y profesoras (Rodríguez, 2003). En este sentido, la experiencia docente que aquí se relata tiene como condicionante previo y mínimamente requerido para que pueda ser desarrollada, la colaboración entre un equipo de profesoras y profesores.

La Universidad de Huelva tiene adscrita la Organización escolar en el primer curso de la titulación de Grado, como antes lo estuvo en la de diplomado. Parece positivo que desde el inicio de sus estudios, el futuro maestro o maestra vaya adquiriendo ya recursos y competencias que más tarde necesitará para su práctica. Pero, por

otra parte, es arriesgado que al no disponer de oportunidades de aplicación, ya que está al inicio de sus estudios, esos conocimientos que adquiera con esta materia se queden en eso, en conceptos alejados de la realidad que vendrá más tarde, que no se comprendan o que no se sea capaz de interiorizar la utilidad de éstos.

En la formación de maestros y maestras entendemos que el conocimiento y comprensión de la escuela debe ocupar un papel protagonista. Es el contexto donde desarrollarán su labor profesional, en tiempos de innovación y creciente autonomía, por lo que se hace necesario el disponer de nuevas fórmulas organizativas. Paradójicamente en los Planes de Estudio de Grado, sólo esta asignatura aborda este cometido y con 6 créditos, lo cual constituye un serio obstáculo para la consecución de una meta que consideramos esencial para los maestros y maestras: el conocimiento de la escuela, para lograr comprenderla y así poder intervenir en ella a fin de mejorarla.

Si lo que se pretende entonces, mediante la disciplina de Organización escolar en los planes de estudio, es que los estudiantes se provean de las competencias precisas para armonizar con acierto los elementos que componen la organización de un centro y poder así optimizar sus resultados, los equipos de profesores y profesoras responsables de la misma, deben proveer conocimientos acerca de esos componentes, de su finalidad y empleo en las diversas circunstancias en las que se desarrolla la organización de los centros. Los estudiantes, además, deben conocer cómo están regulados legalmente, cómo ha ido evolucionando esta regulación y las causas de estos cambios. Pero, además, se debería facilitar al alumnado las habilidades necesarias para combinar esos elementos de la escuela, de la mejor manera posible, y es en este punto donde empiezan a aparecer las dificultades.

Se cuenta con un marco legal común, que más tarde concretarán las autonomías, para que todas las escuelas se organicen y funcionen. Se dispone de unos recursos similares entre instituciones que funcionen con los mismos proyectos y programas, pero conocido es que estos medios, bajo idéntico paraguas legal, son aplicados y utilizados de

diferentes formas, cuando se concretan en realidades diferentes, puesto que cada centro educativo es único y singular. Cada escuela dispone de un profesorado, no sólo con diferentes creencias y actitudes, sino un alumnado y unas familias con sus propias peculiaridades sociales, económicas y culturales y, cada una de ellas, posee un equipo directivo que, con toda probabilidad, valorará la educación de forma distinta a cómo la acepten otros equipos y bajo esta idea liderará la dimensión organizativa. Sin añadir a todo esto, la creciente autonomía que viene otorgándose y desarrollándose en las diferentes disposiciones legales a través de los nuevos reglamentos. Nos resulta preocupante el estimar que se está profundizando y ampliando la brecha existente entre la teoría y la práctica, en el contexto de trabajo de los maestros y maestras. Nos produce mucha intranquilidad el pensar que no estemos mostrando al alumnado una imagen real de la misma, sino sólo sus aspectos teóricos y conceptuales, a los que no renunciamos, pero que nos gustaría enriquecer con la parte pragmática de los mismos en interactuación.

Todo ello nos induce a aceptar la complejidad que acompaña el hecho de enseñar Organización en la universidad. ¿Qué modelo de organización mostrarle al alumnado? ¿Qué manera más idónea la de administrar los recursos o ejercer el liderazgo? ¿Cómo establecer prioridades asumiendo la responsabilidad de señalar como la mejor y la peor manera de armonizar esos elementos? En el proceso educativo de la enseñanza de Organización escolar y entre todos los pasos que se dan en el mismo, no hay dudas de que lo más importante, en consecuencia con los razonamientos anteriores, consiste en encontrar la metodología más idónea que aporte conocimientos y destrezas para llevarlos a la práctica. En resumen, la Organización escolar debe ser interpretada como un conjunto de constructos teóricos que deben ser debidamente relacionados con la cotidianidad escolar, para que pueda modificar y mejorar ésta. Sin ese hilo conductor no tiene sentido la teoría que compone la asignatura y se encontrará vacía e inútil, pero no tiene tampoco valor la práctica si no está debidamente justificada mediante referentes teóricos. Los estudiantes deben comprender cómo ambas se explican mutuamente y se complementan. Este es el

reto con el que se enfrentan los docentes de esta disciplina.
En la Universidad de Huelva, trabajamos colegiadamente desde hace más de una década, un grupo de profesores y profesoras, unos con experiencias en instituciones educativas no universitarias y otros sin ellas, preocupados por desarrollar esta materia de la forma que, desde nuestro punto de vista, creemos más eficaz para conseguir los fines anteriormente expuestos.
Después de varias experiencias, tentativas y, por qué no reconocerlo, algunos errores, creemos haber descubierto una estrategia que nos parece ajustada para que los estudiantes encuentren esos indefinidos lazos que entrecruzan y relacionan a los constructos teóricos y epistemológicos de la disciplina, con la cotidianidad de las escuelas. Se trata de desarrollar en el aula universitaria y para el gran grupo, dichos conocimientos siguiendo la metodología que cada uno de nosotros decide en función de sus intereses y aptitudes: lección magistral, proyectos de trabajo, lectura de documentos, foros... En segundo lugar, y ya en grupos reducidos, se acude a centros de Primaria de Huelva, mediante visitas concertadas, para investigar in situ y a través de un proceso planificado previamente (entrevistas a los miembros del equipo directivo, observación de espacios, grabaciones...), cómo esos conceptos (distribución de espacios, confección de horarios, organización de equipos docentes...) son desarrollados en el centro. A partir del contraste entre lo estudiado y lo vivenciado, al estudiante le resulta relativamente fácil comprender las razones del por qué siendo las normas comunes para todos, se desarrollan de diferente forma o entender las posibilidades de la autonomía organizativa o interiorizar la necesidad de disponer de un proyecto educativo propio.
Estos razonamientos y justificaciones nos parecieron lo suficientemente sólidas como para construir con ellas un proyecto de innovación que se presentó a nuestra universidad y que ésta viene subvencionando durante años y que persigue los siguientes objetivos:

a. Que el alumnado de las titulaciones de Maestro de 1º curso conozca y comprenda los elementos organizativos y didácticos de los centros educativos mediante la observación en la realidad escolar.

b. Provocar el análisis sobre la interrelación existente entre las teorías organizativas y la práctica docente.

c. Iniciarles en la comprensión de que pueden construirse teorías a través de la práctica docente.

d. Acortar distancias entre la escuela y la Universidad.

La metodología que se desarrolla para la consecución de esos objetivos, comprende una serie de actividades que deben ser minuciosamente planificadas y organizadas:

1. La primera fase consiste en la negociación con los Equipos directivos de centros públicos y concertados de Huelva capital, sobre las condiciones para su participación en este proyecto. Es evidente, que ante las prioridades para la elección de centro, siempre prevalece el hecho de mantener relaciones personales con el Equipo o algunos de sus miembros, ya que evita obstáculos y facilita enormemente el acceso al campo. Lo que buscamos es un centro de primaria con el que ya nos relacionamos y que se distinga por emprender actividades de innovación pedagógica, por disponer de fórmulas organizativas novedosas, por hacer uso de la autonomía... Asimismo nos parece interesante que el alumnado conozca centros privados concertados pues es la mejor manera de que él mismo saque conclusiones de establecer comparaciones entre los modelos organizativos.

2. Efectuada la selección, el equipo docente se reúne con los equipos directivos a fin de explicar qué queremos hacer, para qué y cómo lo queremos hacer. A partir de esta información deben concretarse las condiciones espacio temporales necesarias. Debemos encontrar la forma de que nuestros estudiantes visiten el centro, en un espacio de tiempo que sea adecuado para ellos dentro del horario de su curso, evitando obstaculizar otras materias y que, además, este espacio sea, al mismo tiempo, indicado para los centros, pues es importante que nuestra visita no perturbe el ritmo normal de la vida escolar. En estas reuniones intentamos dejar claro que a partir de ese momento ellos, como miembros del equipo directivo, forman parte del

proyecto de innovación y tienen encomendada también una función docente con los estudiantes.

3. Se desarrolla en el aula de la Facultad la parte conceptual de la asignatura de Organización del centro, fomentando la curiosidad y análisis por las estructuras organizativas de los centros como marco que acogerá el trabajo curricular de los maestros y maestras para a continuación utilizar la mañana o espacio temporal que queda contemplada en los horarios para actividades simultáneas y trabajos en grupo del alumnado, para el desplazamiento a los centros, en grupos de veinte alumnos y alumnas y bajo la supervisión y responsabilidad de una de las personas que forman parte de este Proyecto. Mediante fichas de trabajo preparadas a tal efecto por parte de su profesorado, se le demanda un análisis de la práctica que se está desarrollando en centro y aulas, de forma que consigan establecer relaciones entre ésta y los elementos organizativos que la condicionan.

Algunos de los temas trabajados han sido:

- Confección de horarios
- Distribución espacial de los grupos de alumnos y alumnas
- Funciones del equipo directivo
- Relaciones con las familias
- Actividades complementarias
- Coordinación pedagógica entre los docentes
- Etc.

En concreto, la visita se concreta de la siguiente forma:

a. Recorrido por todas las instalaciones del centro y explicación de la función y organización de cada una de ellas por parte de su director o directora. Se entra en aulas de Infantil y de Primaria mientras se imparte clases y los maestros y maestras correspondientes describen lo que hacen y responden a las preguntas que los estudiantes les formulan y se observa la distribución espacial. Se

sigue el mismo procedimiento para los patios de recreo, gimnasio, salón de actos, comedor, aulas matinales...Durante este recorrido, de una duración de entre una hora y media, se van tomando fotos y los estudiantes van tomando notas para la confección del dossier que se les pide al final de la actividad.

b. Una vez conocido el centro, sus características más singulares, sus éxitos y dificultades, se procede a una sesión en la que el equipo directivo o directora se reúne con los estudiantes (casi siempre ha sido en la Sala de Profesores) y después de resolver algunas posibles incógnitas que les hayan surgido, se centra en uno de los aspectos organizativos del centro para ser tratado en mayor profundidad.

c. En la clase siguiente a la visita, ya en la Facultad, y ante la visión de las fotos tomadas en ella se realiza un análisis colectivo de las reflexiones que ha provocado, de las conclusiones a las que se ha llegado, de lo que se ha aprendido... Resultan muy ricos los análisis comparativos que se abren. Hay que tener en cuenta que se trata la atención a la diversidad (por ejemplo) en varios centros diferentes y cada grupo de alumnos-as cuenta a los demás lo que ha visto y oído en el colegio que le ha correspondido, propiciando interesantes debates acerca de la causalidad y consecuencias de las decisiones que se toman en la escuela.

d. Como acción final, los estudiantes presentan a su profesor-a correspondiente un dossier en el que presentan las conclusiones a las que han llegado sobre las dinámicas organizativas en los centros.

En cuanto a la temporalización, durante el mes de octubre, tienen lugar las sesiones de trabajo con los equipos directivos y profesorado de los centros colaboradores. A comienzo noviembre se presentará al alumnado y se irán formando los grupos de trabajo, así como el cuadrante de rotación por los centros de cada uno de los grupos. Un miércoles o viernes cada quince días a lo largo de noviembre, diciembre y enero se trabajará en los centros y en la última semana de enero, se procederá a su evaluación. Esta evaluación será doble, por una parte con el profesorado de los centros implicados en el proyecto y por otro con nuestro alumnado.

Creemos que los objetivos han sido ampliamente conseguidos en los siguientes aspectos:

a. Cada una de las dependencias de los centros les fue mostrada a los estudiantes por el director o directora del mismo, mientras les describía su historia, evolución, situación actual... Fue una observación activa y participante como pudimos constatar por los análisis realizados sobre ella posteriormente en el aula universitaria.

b. En la puesta en común que se celebró en las clases de Organización se evidenció cómo los estudiantes eran capaces de justificar las prácticas observadas, mediante teorías previamente estudiadas.

c. Se obtuvo un interesante listado de conclusiones que invitan a la construcción de conceptos didácticos y organizativos

d. El conocimiento del centro se convierte así en el primer contacto del practicum y de su vida profesional y a partir de ellos, se ha conseguido posteriores colaboraciones de las instituciones implicadas. Creemos que de esta forma se tiende un puente entre la formación inicial y la permanente

Pensamos que esta forma de trabajar la Organización escolar es idónea para acercarnos a la concepción de crédito europeo, buscando el aprendizaje en entornos ajenos al aula universitaria. Nuestras salidas a los centros educativos forman parte del número de horas no presenciales incluidas en los créditos ECTS. Pretendemos que el centro educativo se convierta por unas horas en ese contexto ecológico que proporcione al alumnado la información real acerca del contexto organizativo, sobre sus elementos, el entorno social, etc. Por otra parte, con las actividades que implica el desarrollo del presente proyecto, entendemos que se va introduciendo a los estudiantes en el trabajo autónomo (tan anhelado en los procesos del EEES) y a que lleguen a convertirse en auténticos protagonistas de su aprendizaje (Fernández Serrat, 2005).

Cabe destacar también que uno de los aspectos más interesantes de este Proyecto, es la posibilidad que brinda a la Universidad de Huelva,

más concretamente a la Facultad de Ciencias de la Educación, en conectar con la sociedad, en convertir los centros educativos en objeto de aprendizaje y poder colaborar con los maestros y maestras que trabajan allí. Los contactos mantenidos con estos centros docentes y las personas que lo configuran pueden, sin duda, proyectarse en otro tipo de actividades conjuntas futuras (Carrasco y Fernández, 2006).

2. *PRÁCTICAS DOCENTES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS*

Patricia Silva
Universidad Autónoma Barcelona
Juan José González
Serafín Antúnez
Universidad de Barcelona

2.1. *Introducción*

El Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona imparte desde hace 21 años, ininterrumpidamente, el Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Se trata de un programa de formación presencial que se desarrolla a lo largo de dos cursos escolares en el que el alumnado debe cursar 60 créditos ECTS y que mantiene una sostenida demanda.

En el año 1999, como consecuencia de las reflexiones y los análisis de la dirección y del equipo docente en relación con la incorporación de las TIC al programa y considerando también los requerimientos que se recibían de personas residentes en localidades alejadas de nuestra ciudad, se inició la edición *on line*. Desde entonces, manteniendo el programa presencial, cada año académico inician sus estudios nuevas promociones -en ocasiones más de una por curso- conformadas por grupos de unas treinta personas, aproximadamente. Lo hacen a través del campus virtual de educación y la plataforma que ofrece IL3, S.L., en la que se agrupa la totalidad de cursos de extensión, posgrados y masters a distancia de nuestra universidad.

Esta aportación comunica el proceso y los resultados del seguimiento de una cohorte de estudiantes del máster, en su edición *on line*. Trata de dilucidar cómo, a través de determinadas propuestas

metodológicas, puede ayudarse deliberadamente a desarrollar competencias para la dirección de instituciones educativas en el alumnado, independientemente de los contenidos conceptuales que son objeto explícito de estudio.

Nuestra contribución refiere también el modo de llevar a cabo un proceso de coevaluación entre el profesorado y el grupo de estudiantes, centrado en la transferencia de los aprendizajes a las prácticas profesionales. El grupo de autores que la presentan desempeñan tareas de profesores tutores y de dirección y coordinación académica del mencionado máster.

2.2. *Justificación y fundamento*

Quienes nos dedicamos a la docencia, en general, solemos emplear dispositivos didácticos variados para ayudar a aprender. La experiencia nos enseña, además, que la eficacia y la pertinencia de unos y otros están muy condicionadas por la naturaleza de los contenidos. Según cuál sea su naturaleza, creemos saber elegir el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas o el análisis documental, entre otros, para orientar el aprendizaje de determinados hechos, conceptos o principios propios de la Organización. Conocemos el riesgo del error de emplear indistintamente una u otra alternativa

Sabemos también que esa elección debe ser más precisa si, además de considerar a los contenidos, pretendemos que nuestro alumnado no sólo los conozca sino que los comprenda, los analice o evalúe. Es decir, cuando nos planteamos cuáles son los objetivos a los que queremos dar prioridad. Y que la elección deberá ser más ingeniosa y pertinente si, además, se trata de organizar las prácticas docentes orientadas por el propósito preferente de desarrollar competencias vinculadas directamente con ejercicio profesional.

Considerando todas esas condiciones, la experiencia nos sugiere que no es pertinente emplear indistintamente y de manera invariable el estudio de casos, el PBL o el análisis documental. Por otra parte, en la formación *on line*, igual que en la presencial o la mezclada, el papel del profesorado tutor y el buen empleo de las herramientas de uso didáctico resultan fundamentales para promover los aprendizajes

A lo largo de estos años nos hemos guiado por la intuición de que, tal

vez, nuestro estudiantado, gracias a un supuesto buen uso de las herramientas que empleamos en nuestra plataforma virtual, está desarrollando competencias para el ejercicio de la dirección de centros escolares, sin que nos lo hubiésemos propuesto de manera deliberada, ni hubiésemos efectuado prospección alguna para comprobarlo. Se trataba entonces de encontrar y mostrar la relación (si existe y el alumnado la percibe) entre las prácticas de enseñanza, acompañamiento y consejo de los profesores tutores y el incremento de esas competencias.

Nuestra experiencia se sitúa en el espacio en que concurren varios ámbitos de estudio: (1) la forma de organizar los contenidos (Chevallard, 1991) y, más precisamente, en la actividad virtual (Cabero y Gisbert, 2005; Cabero y Román, 2006); (2) los procesos de práctica reflexiva compartida entre docentes y alumnado (Perrenoud, 2001); (3) el análisis de la satisfacción del alumnado en programas de formación *on line* (Noé, 2003, Duart, 2008) y (4) la evaluación de los aprendizajes (de Miguel, 2002) y de los materiales de uso didáctico (Quintana, 2004) en entornos virtuales.

Partíamos de la convicción de que, si el medio es el mensaje, se puede ayudar a adquirir y a desarrollar dichas competencias a través del papel de los profesores tutores, de sus formas de trabajo peculiares empleando las herramientas del campus.

2.3. *Descripción de la experiencia*

A lo largo del último mes del curso académico 2009-2010, mediante las comunicaciones internas y cotidianas en el campus virtual que constituyen el nexo sostenido de relación con el alumnado, el profesorado tutor planteó al grupo de estudiantes la propuesta de analizar la marcha del curso de una manera diferente a la convencional. Se trataba de llevar a cabo un proceso de evaluación complementario al que se sigue habitualmente a través de los ejercicios de hetero y autoevaluación, participación en foros, chats, tutorías individuales y colectivas, elaboración del proyecto final, etc., centrados en la evaluación de los aprendizajes conceptuales. Se pretendía conocer la percepción del alumnado respecto a sus progresos en relación con las competencias asociadas a la función

directiva.
Tras un proceso preliminar de diseño y aplicación de un instrumento, a manera de estudio piloto, se determinó presentar al alumnado un cuestionario breve. En él se reiteraba la finalidad de la consulta -ya explicada anteriormente mediante las comunicaciones ordinarias- y se volvía a recordar que, lo largo del curso que finalizaba, se había pretendido ayudar a desarrollar competencias mediante el aprendizaje de los contenidos del programa. Pero, también, que se había intentado a través de las siguientes acciones:

a) La *forma particular de ejercer la tutoría* por parte de los profesores (asistencia al alumnado: interacción, seguimiento, evaluación, etc.)

b) La *manera peculiar de los profesores de llevar a cabo los foros y chats*.

c) La *participación del alumnado* en los foros y chats.

d) El *trabajo colaborativo del alumnado*, en algunos casos y situaciones (foros de alumnado, comunicaciones particulares no visibles en el campus, etc.).

e) La *organización de los contenidos del máster* mediante itinerarios temáticos.

Mediante las preguntas del cuestionario, fueron seis, se trataba de obtener información respecto a cada una de las acciones. Así, por ejemplo, el enunciado de la primera pregunta fue éste:

"¿Cree que la forma particular de ejercer la tutoría por parte de sus profesores (asistencia al alumnado: interacción, seguimiento, evaluación, etc.) le ha ayudado a desarrollar algunas competencias para la dirección?"

Y el de la segunda:

¿Considera que la manera peculiar en que los profesores han desarrollado los foros y chats le ha ayudado a desarrollar algunas competencias para la dirección?

Se indicaba tras cada enunciado que:

> *"Si la respuesta es afirmativa, señale las competencias en las que ha tenido más impacto positivo para usted (máximo tres)"*

Se planteaba, finalmente, en un sexto ítem, que se señalase alguna sugerencia de mejora para la metodología de trabajo [(1)] del profesorado tutor con el fin de que pudiese contribuir en mayor medida al desarrollo de competencias directivas del alumnado.

2.4. *Recogida y estudio de los datos*

Diecinueve estudiantes, de los veinticinco posibles, respondieron al requerimiento a lo largo de tres semanas. Las respuestas de quienes lo hicieron más tarde no fueron incluidas como datos útiles para este estudio, aunque sí consideradas para el profesorado para las posteriores interacciones con el alumnado.

Todas las personas informantes están vinculadas profesionalmente a la educación. Doce desempeñan su labor en centros de Educación Infantil y Primaria. De todas ellas, tres ocupan cargo directivo: la Jefatura de Estudios, y ninguna el de dirección. Tres personas imparten docencia en centros de Educación Secundaria. Ninguna de ellas ejerce cargo directivo. El resto de participantes en el estudio trabajan en instituciones de educación no-formal y una está en situación de excedencia laboral

La moda de las edades cronológicas se sitúa en la franja de los 40-50 años. La media de años de experiencia profesional es de dieciséis, aunque el rango es extenso: desde cinco personas que no llegan a los cinco años, hasta otras cinco que superan los 15. Diez personas tienen su residencia en Cataluña, siete en otras comunidades autónomas y dos en países extranjeros.

Todas las personas, sin excepción, mencionaron respuestas afirmativas a la primera pregunta y enumeraron las competencias requeridas, aunque no siempre en número de tres. Lo mismo ocurrió con la segunda, excepto una sola persona que no respondió.

Las respuestas a las demás preguntas recogieron informaciones que respondían también de manera directa al requerimiento. Es decir, mencionando de manera precisa las competencias que, según sus

percepciones, habían ayudado a desarrollar cada una de las acciones llevadas a cabo por el profesorado.

A través de las reuniones del equipo investigador, las contestaciones fueron agrupadas, según estuviesen referidas a una u otra pregunta. Se procedió a la identificación de unidades de significado y mediante las comparaciones constantes se fueron situando en categorías que emergieron de manera inductiva.

Por ejemplo, en relación con la primera pregunta se identificaron 48 unidades de significado y, de ellas, emergieron siete categorías. A los efectos de obtención de conclusiones, se consideraron las informaciones recogidas en las categorías que se construyeron incluyendo al menos seis unidades de significado y mencionadas por, al menos, cuatro personas. Fueron éstas:

CIC	**Capacidades intelectuales cardinales.** Lleva a cabo pertinentemente tareas de selección de información, comprensión de hechos, reflexión, análisis, síntesis, investigación, toma de decisiones y elaboración de opiniones.
DSM	**Dirección de sí mismo.** Planifica sus tareas personales de marea organizada y las lleva a cabo pertinentemente. Establece prioridades en esas tareas. Desarrolla buenos hábitos de trabajo personal. Diseña y lleva a cabo un proyecto personal de formación continua. Se preocupa por su autoconocimiento.
INM	**Innovación y mejora.** Promueve e implementa proyectos y acciones conducentes a la mejora y a la innovación. Involucra a los actores de la comunidad educativa en ellos para que cooperen de manera activa.
HAS	**Habilidades sociales.** Manifiesta prácticas profesionales que denotan la capacidad de comunicarse y relacionarse con los demás de manera respetuosa, satisfactoria y enriquecedora. Interviene de manera satisfactoria y eficiente en las tareas de negociación, resolución de conflictos y motivación. Trata a las personas de manera adecuada, pertinente y precisa, considerando sus circunstancias particulares.
OTP	**Orientación del trabajo profesional.** Orienta, da sugerencias y retroinformación a las personas del equipo de educadores del centro sobre sus prácticas profesionales con el fin de mejorarlas. Efectúa el seguimiento y al evaluación de sus tareas.
REC	**Empleo de recursos** Emplea los recursos que proporcionan los dispositivos digitales: plataformas de aprendizaje a través de internet y correo electrónico, con el fin de promover mejoras en la comunicación y en la gestión general del centro escolar.
ROL	**Asunción del rol** Asume y desempeña su rol directivo ejerciendo tareas de liderazgo de manera responsable. Promueve que las personas se involucren en proyectos. Inspira confianza y confía en el equipo docente.

Se procedió de manera análoga con las respuestas del alumnado a las demás preguntas.
Se elaboraron conclusiones relativas a cada uno de los aspectos estudiados: forma particular de ejercer la tutoría por parte del profesorado; manera peculiar en que los profesores desarrollaron los foros y chats; participación de alumnado; trabajo colaborativo entre estudiantes y organización de los contenidos mediante itinerarios.
A modo de ejemplo, y en relación con el primero de los aspectos que recogía el enunciado de la primera pregunta, mencionamos a continuación las conclusiones principales.
La mayor incidencia y repercusión se sitúa en el ámbito de las competencias relacionadas con las habilidades sociales. Se reconoce de manera general y casi unánime. Dieciséis personas sobre las diecinueve posibles hacen alusión a este aspecto que algunos autores denominan competencia social.
Dicen haber aprendido de sus tutores la delicadeza y deferencia en el trato personal:

> *"..La forma elegante y retórica (entiéndase aquí retórica con sus denotaciones positivas) de invitar a desarrollar los trabajos o a efectuar correcciones"* (sujeto B).
> *"La relevancia del trato humano y familiaridad, cuando sea oportuno"* (sujeto A).
> *"Me ha ayudado a saber escuchar a los demás compañeros teniendo en cuenta sus opiniones profesionales"* (sujeto I).

También aluden directamente a la rapidez en la respuesta:

> *"... la buena y rápida comunicación, han sido una realidad a lo largo del curso y un directivo ha de hacerlo en un Centro con cada persona: padres, alumnos, profesores..."*(sujeto LL)
> *"...la importancia de la inmediatez en la resolución de dudas, inquietudes, necesidades e intereses del resto"* (sujeto A)

A la atención personalizada:

> *"El tutor ha sabido trasladarnos una manera de hacer que*

promueve la.... y la atención personalizada. Ninguna pregunta se ha quedado sin respuesta, por más que se hubiera planteado en varias ocasiones o pudiera parecer irrelevante. Este hecho favorece el sentido de pertenencia al grupo y dice mucho del espíritu democrático del sistema" (sujeto H)
"El trato personalizado" (sujeto P)

Y a la precisión y eficacia de los procesos comunicativos:

"El aporte de los tutores ha sido indispensable, ya que nos han servido de guías, siempre se ha tratado que haya una comunicación clara, concreta y eficiente, lo cual es uno de los pilares fundamentales para una buena dirección" (sujeto N)
"Sí, la competencia de la comunicación, entendida como un proceso de transmisión de información de una persona a otra persona, de forma que ésta última llega a comprender el mensaje recibido" (sujeto Ñ)

Consideran, pues, que la delicadeza y deferencia en el trato personal, la rapidez en las respuestas, la atención personalizada y la precisión y eficacia en los procesos comunicativos son aspectos asociados fuertemente a las habilidades sociales que debe poseer quien dirige una institución escolar y reconocen que los desarrollaron y potenciaron a través del programa de estudios.
En un grado menor, aunque destacado, aparecen las competencias relacionadas con la categoría de "Dirección de sí mismo". Especialmente en las tareas que involucra el uso racional del tiempo, el autoconocimiento y el establecimiento de prioridades:

"No es posible (la buena y rápida comunicación) sin una buena planificación y organización del tiempo" (sujeto H)
"Me han ayudado a tener más confianza en mis posibilidades" (sujeto I)
"Junto con la capacidad de saber priorizar los múltiples temas y cuestiones que a diario se presentan" (sujeto LL).

Y también las competencias relacionadas con la de "Orientación del

trabajo profesional":

> *"La visión abierta a la hora de sugerir caminos para buscar información"* (sujeto B)
> *"Competencia orientativa"* (sujeto E)
> *"Seguimiento del profesorado"* (sujeto F)
> *"Sugerir posibles pistas o caminos a seguir sin llegar a definir claramente la solución al problema planteado"* (sujeto G)
> *"... su forma de ejercer la tutoría me ha ayudado a desarrollar las capacidades de ayudar y asesorar"* (sujeto J)

Considerando concurrentemente las conclusiones parciales se elaboraron unas conclusiones generales, todavía de carácter provisional, que resumimos a continuación.

Las personas participantes reconocen de manera mayoritaria y destacada que su participación en el máster les ha ayudado a desarrollar, de manera especial y en este orden, las capacidades asociadas a: (1) las habilidades sociales, (2) la dirección de sí mismo y (3) la orientación del trabajo profesional.

De manera también significativa, aunque en un rango inferior en cuanto a las frecuencias de las respuestas, se mencionan las capacidades asociadas a: (1) la participación, (2) el trabajo en equipo, (3) la gestión de la información y (4) el empleo de recursos **(2)** .

El proceso de revisión compartida entre docentes y estudiantes sobre los procesos didácticos es útil para que el alumnado tome conciencia de sus aprendizajes y les atribuyan valor instrumental, aplicativo y práctico y para ayudar a descubrir su posibilidad de transferencia. Especialmente en los programas formativos como nuestro máster cuya finalidad es fundamentalmente profesionalizadora.

Con el fin de avanzar en la mejora del máster, resulta fundamental seguir mejorando diseños y prácticas de aprendizaje que incluyan el empleo de herramientas de uso didáctico y estrategias metodológicas pertinentes, con la intención deliberada, ahora ya no casual, y la convicción de que pueden coadyuvar de manera efectiva al desarrollo de las capacidades mencionadas, según se deduce de este estudio exploratorio.

3. *ELABORACIÓN DE MATERIALES DOCENTES PARA LA ASIGNATURA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS CON LA PARTICIPACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN EJERCICIO*

Serafín Antúnez
Elena Cano
Paulino Carnicero
Juan José González
Universidad de Barcelona

3.1. *Introducción*

La experiencia que presentamos es fruto de un Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Barcelona ("Elaboració de materials docents per a la assignatura "Organització i Gestió d'Institucions Educatives amb la participació de professionals de l'educació en exercici", Ref. 2009PID-UB/85). Con ella se pretende desarrollar un dispositivo orientado a fomentar la colaboración entre instancias del mundo laboral y del académico en la elaboración de propuestas didácticas para la formación de personas pedagogas.

A través de una tarea conjunta entre el profesorado de la asignatura y un grupo de profesionales en ejercicio -pedagogos y pedagogas- que trabajan en diversas instituciones se identifican situaciones laborales significativas, considerando su relevancia porque se han asociado a hechos problemáticos, nuevos, excepcionales, o bien simplemente cotidianos pero que tienen en común que ofrecen oportunidades adecuadas para promover aprendizajes en nuestro alumnado y para desarrollar determinadas capacidades que nos interesan. Estas situaciones están vinculadas directamente con temas propios de los contenidos de la asignatura.

Los materiales son elaborados mediante casos, incidentes críticos y dilemas que se presentan al alumnado con el apoyo de materiales de lectura complementarios. Las respuestas que se les solicitan, individuales o en equipo, mediante la herramientas del campus virtual, permiten el aprendizaje autónomo y la autorregulación del mismo en tanto que pueden ser contrastadas de manera autónoma con las soluciones que se tomaron en la situación real y que se ponen a su

disposición junto con algunas explicaciones y pautas para corregir los errores más comunes.

A la vez que se implementan los materiales se pretende evaluar la satisfacción del alumnado, el impacto en sus aprendizajes, su pertinencia para el desarrollo de las competencias, según el juicio concurrente del propio alumnado, de las personas profesionales en ejercicio que ayudaron a construir el caso y del profesorado. Y, también, analizar la capacidad de generalización de esta propuesta metodológica para las asignaturas optativas del grado propias del campo de la Organización.

3.2. *Justificación de la experiencia*

En primer lugar, en el marco del EEES, los nuevos planes de estudio están diseñados por competencias. Si entendemos competencia como la capacidad de movilizar y utilizar los recursos (conocimientos, habilidades, etc.) que se poseen para resolver situaciones diversas y dar respuesta a tareas complejas, se entiende la importancia creciente que poseen los materiales curriculares que promueven la integración y la aplicación de conocimientos. En este sentido, el empleo de casos, simulaciones, problemas, proyectos, etc., son congruentes con los nuevos enfoques docentes postulados en el EEES (Bigg, 2003).

En segundo lugar, disponemos de informes que evidencian la brecha existente entre las competencias que las universidades promocionan y las que los empleadores exigen. Buena muestra de ellos son los estudios de inserción laboral de la AQU (Corominas, 2010) o los informes Cheers [(3)] y Reflex [(4)] . Éstos muestran, como explica Ginés (2008), ejemplos de capacidades y competencias que el mercado laboral exige: capacidad de adaptación, iniciativa, toma de decisiones, entre otras, y que, por el contrario, la universidad apenas promueve.

Por ello, y dado que los diseños por competencias combinan las demandas tradicionalmente académicas con las exigencias del mercado laboral, se hace necesario disponer de materiales realizados con la colaboración de profesionales en ejercicio. Y esa es precisamente nuestra propuesta.

3.3. *Fundamento*

A menudo el uso de casos se vincula a la *enseñanza auténtica* (Díaz

Barriga, 2005) y, en este sentido, se halla ligado al desarrollo de competencias. Por su naturaleza, la competencia se demuestra en la práctica, al resolver de forma eficiente una situación problemática en un contexto determinado Por ello, proporcionar oportunidades de aprendizaje que requieran esa integración y transferencia a través de simulaciones, prácticas, casos, situaciones de evaluación auténtica que reproduzcan la realidad laboral a la que, al finalizar sus estudios, se van a enfrentar los titulados, pueden ser buenas experiencias de aprendizaje y de evaluación.

Muchos han sido los autores (De Miguel, 2005; Hernández, 2005; Villa y Poblete, 2007; Prieto, 2008, entre otros) que han apostado por el empleo de casos en la enseñanza universitaria, consignando la conveniencia de que cumplan características como: situación en escenario real, realismo, integración de saberes, diversidad de posibles respuestas a partir de la reflexión y la argumentación, etc., aspectos que se consideraron en el diseño de la experiencia que presentamos.

Recurrir al estudio de casos constituye una práctica arraigada entre el profesorado responsable de la docencia de las materias de Organización. No es una novedad. Si lo es, sin embargo, según creemos, involucrar activamente a profesionales en ejercicio no sólo en la redacción de los casos, considerando las guías que les proporcionamos y acordamos con ellos, sino también en las actividades de *feed back*, junto con el alumnado, en sesiones cara a cara o a través de la interacción en la plataforma virtual.

3.4. *Descripción de la experiencia*

Procedimiento

1. Determinación de los ámbitos profesionales de interés preferente, considerando la lista siguiente:

- Centros escolares no universitarios de régimen ordinario y de régimen especial.
- Administración educativa autonómica.
- Administración educativa local **(5)** *
- Instituciones educativas dedicadas las actividades de ocio y de

tiempo libre*

- Instituciones dedicadas a la actividad editorial y de producción de materiales*
- Instituciones privadas dedicadas a la formación permanente.
- Empresas comerciales, industriales o de servicios no educativos.
- Instituciones de carácter asistencial.
- Instituciones universitarias dedicadas a la formación permanente*
- Museos e instituciones de gestión cultural.

2. Identificación de personas pedagogas en ejercicio que, conocidas a través de prácticas profesionales satisfactorias compartidas de carácter laboral o académico, muestren interés, voluntad y compromiso por colaborar con la universidad.
3. Identificación de las situaciones significativas, considerando los requisitos que mencionábamos antes.
4. Asociación de esas situaciones a, entre otros, los temas siguientes, propios de los contenidos de la asignatura:

- Procesos de planificación, implementación o evaluación de planes y proyectos
- Procesos de comunicación interna y externa
- Participación
- Acción directiva
- Estructura
- Trabajo en equipo
- Procesos de gestión de los recursos humanos y materiales
- Innovación y mejora
- Etc.

5. Selección de las situaciones que ofrezcan más aprovechamiento didáctico y encargo de la redacción del caso según las especificaciones siguientes:

- Situar brevemente el contexto laboral en que se desarrolla la

acción.

- Tipología de la institución y actividad central
- Tamaño
- Estructura

● Relatar los hechos, haciendo referencia a:

- El acontecimiento, situación, hecho sustantivo, etc. que queremos analizar.
- Los antecedentes.
- Las unidades (secciones, departamentos, etc.) y personas involucradas.
- El momento en que se produjo
- El papel que tuvieron las personas relacionadas más directamente en los hechos y, especialmente y con más detalle, la persona pedagoga.
- Las soluciones que se decidieron y se llevaron a cabo

6. Revisión conjunta entre el/la docente y la persona pedagoga del borrador del caso y redacción definitiva del relato y de las preguntas que se plantearán para orientar su análisis.

Secuencia didáctica

a) Anuncio del inicio de la actividad "resolución de un caso" en sesión ordinaria de clase presencial y publicación de los documentos en el espacio de la asignatura del campus virtual: caso, instrucciones para su resolución y materiales de apoyo (textos complementarios y vínculos *web*).

b) Recepción de las contestaciones del alumnado, en equipos de cuatro personas como máximo, a través del mencionado espacio virtual.

c) Primera puesta en común de las contestaciones en sesión presencial colectiva y elaboración de las primeras conclusiones. El/la docente interpela directamente varios grupos para que expliquen oral y públicamente las repuestas que enviaron.

d) Publicación en el campus virtual de nuevas preguntas en relación con el caso que requieren de mayor complejidad en la respuesta y del estudio de nuevos materiales de apoyo.

e) Recepción de las contestaciones de alumnado, nueva puesta en común en sesión presencia y elaboración de conclusiones.

f) Puesta en común general con la presencia en el aula de la persona pedagoga, profesional en activo que participó en la experiencia, y elaboración de conclusiones definitivas.

En esta sesión se comenta especialmente: (1) las consecuencias de las soluciones que se tomaron en la situación real; (2) su utilidad y pertinencia, transcurrido un tiempo, destacando qué aprendizaje organizativo puede inferirse del caso; (3) las posibilidades de generalización de las soluciones llevadas a cabo; (4) hasta qué punto su formación como persona pedagoga le ayudó ayudar a interpretar, analizar y resolver, la situación; (5) las carencias en su formación de que puso en evidencia su participación en el caso.

a) Publicación en el espacio de la asignatura del campus virtual de las conclusiones que se constituyen en un nuevo material de consulta y estudio.

b) Evaluación de los aprendizajes del alumnado, mediante una rúbrica (Blanco, 2007) y de la satisfacción, a través de un cuestionario breve.

c) Información al alumnado, privadamente y por equipos, de los resultados de la evaluación de los aprendizajes mediante el campus virtual.

3.5. *Algunas conclusiones provisionales*

El análisis de la experiencia, todavía en curso y en fase de evaluación, nos ha permitido obtener por ahora los siguientes hallazgos.

3.5.1. *Respecto a la vinculación de profesionales en ejercicio*

Supone, entre otras ventajas:

(1) una ayuda para renovar los propósitos y contenidos de la asignatura, a través de la consideración de situaciones reales y

actuales que acontecen en los escenarios profesionales;

(2) la inclusión de un elemento motivador para el alumnado al conocer con detalle una experiencia real vivida por una persona pedagoga en activo y por la presencia de ésta en el aula, en la sesión final de *feed back*;

(3) el fomento y fortalecimiento de redes de colaboración entre el mundo laboral y el de la formación universitaria y también, más particularmente, ampliar las posibilidades de disponer de un futuro profesorado asociado idóneo.

En cuanto a las dificultades, conviene tener presente que:
(1) resulta indispensable garantizar la cooperación desinteresada de la persona profesional y que la relación con ella se base en el principio de plena confianza recíproca;
(2) conviene ayudarle en la redacción del caso mediante un acompañamiento pertinente; no siempre dispondrá de tiempo o de capacidad suficiente para plasmarlo por escrito de una manera apropiada.

3.5.2. *Respecto a la pertinencia de la secuencia didáctica*

Seguir todo el protocolo, tal como está diseñado, requiere de una buena preparación y coordinación entre el equipo de docentes que participan en la experiencia ya que involucra tareas de selección y creación de materiales informativos de apoyo, elaboración de instrumentos para la evaluación, adopción de criterios y pautas de acción compartidos, etc.
Es conveniente seleccionar bien los contenidos que se pretende tratar, estableciendo una clara prioridad, El estudio de un caso suele suscitar múltiples conexiones con contenidos de aprendizaje de la asignatura que son muy diversos. Intentar abordarlos todos supondrá un tratamiento superficial y una excesiva duración de la actividad que, en nuestro caso, no interesa. Por otra parte, no se puede vincular activamente a una persona profesional en ejercicio a las tareas académicas durante mucho tiempo.
Resulta fundamental establecer períodos de tiempo suficiente entre cada uno de los pasos: lectura y análisis del caso, envío de las

contestaciones, primera puesta en común, elaboración de las respuestas que se piden posteriormente en una segunda fase, sesión de síntesis y conclusiones. Permitirá que las tareas que se solicitan al alumnado sean factibles, a la vez que rigurosas y exigentes.

3.5.3. *Respecto a la evaluación*

Hemos puesto el énfasis en evaluar: la satisfacción del alumnado, sus aprendizajes, y la pertinencia de este modo de trabajo para el desarrollo de las competencias a que nos referíamos en la introducción. Para ello hemos considerado concurrentemente, el juicio del propio alumnado, de las personas profesionales en ejercicio que ayudaron a construir los casos y del profesorado. También tenemos previsto analizar la capacidad de generalización de esta propuesta metodológica para las asignaturas optativas del grado propias del campo de la Organización.

La elaboración y empleo de rúbricas constituye una práctica especialmente útil. Conviene que, entre otros propósitos, los ítems de estos instrumentos estén orientados a conocer: (i) la satisfacción de alumnado; (ii) la relación que se establece entre la participación en la actividad y el desarrollo de competencias encaminadas a la integración y aplicación de los conocimientos; (iii) la relación de los casos con el perfil profesional que se colige del diseño curricular del grado; (iv) la percepción de aprendizaje del alumnado.

De las primeras informaciones recogidas entre el alumnado traemos, a continuación, algunas de sus aportaciones con el fin de dar a conocer los trazos iniciales de lo que constituirá el núcleo más completo y sustantivo de la evaluación, una vez se lleve a cabo de manera completa.

La gran mayoría de las opiniones del alumnado respecto a su participación e implicación en los procesos de aprendizaje aluden a su satisfacción: *"No es lo mismo estar en clase tomando apuntes que dedicarse a preparar la sesión". "Tienes que leer, informarte...". "Me sentí más protagonista", etc.* Y también al aprovechamiento: *"Creo que así aprovechas más el tiempo de estudio".* Sin embargo, mencionan también algunos inconvenientes: *"Si todos los temas tuviésemos que estudiarlos de esta manera, los que trabajamos no*

podríamos seguir el ritmo de las clases."

Cuando se refieren a los aprendizajes propiamente dichos, las voces del estudiantado denotan conformidad y agrado: *"Creo que, después de tanto análisis y discusión, los conceptos nos han quedado más claros". "Te obliga a escuchar las opinión y los puntos de vista de los demás... y te da una visión más completa del tema", "Hemos aprendido también de las reuniones de preparación del grupo". "Trabajando así, te queda más claro lo fundamental". "Te da oportunidades para aprender a debatir y a contrastar opiniones, valorar las otras opiniones"*

Son también positivas sus valoraciones cuando se les pregunta sobre el trabajo colaborativo que implicó la actividad: *"Preparando las respuestas he incorporado argumentos que han aportado los otros grupos. Me parecían buenos". "Cuando el portavoz de mi grupo se quedaba en blanco*, (en la exposición en el aula), *los demás le hemos echado un cable", "Dentro de mi grupo, al principio no nos poníamos de acuerdo, más tarde tampoco, pero todas nos hemos ayudado* "

Las opiniones del alumnado también denotan satisfacción al manifestarse respecto a los aprendizajes percibidos. Expresiones como: *"este tema me costará que se me olvide"* y otras análogas son predominantes.

No tenemos constancia de si, mediante otro planteamiento didáctico, exposición magistral dialogada, estudio autónomo individual dirigido o tutoría, entre otros, se habrían conseguido mayores logros. Ese es un reto que nos planteamos abordar más adelante.

4. *LUCES Y SOMBRAS EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LOS GRADOS*

Jaione Apalategi

Inés Gabari

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsiotate Publikoa

4.1. *Introducción*

La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS) de la UPNA Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Univertsitate Publikoa- imparte tres títulos del ámbito educativo, a saber: los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil (GMEI) y en Educación

Primaria (GMEP) y el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS). Los tres nuevos planes de estudio se implantaron el curso 2009-10. Los dos grados así como el módulo genérico del Máster se ofertan tanto en castellano como en euskera.

Nuestra contribución al objetivo general de este Simposio se centrará en ilustrar el proceso y la concepción subyacente de los diseños curriculares de los nuevos Grados de Maestro en Educación Infantil (GMEI) y Educación Primaria (GMEP) en la UPNA y su plasmación fundamental en el enfoque curricular; en las prácticas escolares en la secuencia semestral de las materias de Pedagogía y de Organización de Instituciones Educativas y su plasmación en la organización docente. A su vez, apuntaremos que en nuestra Universidad, se ha concebido el mismo proceso de diseño, tanto para los Grados como para el MFPS.

4.2. *Antecedentes del proceso y concepción subyacente en los GMEI y GMEP*

Desde 1998, año en el que se difunden los contenidos de la Declaración de Bolonia y el proyecto "TUNING" (Tuning Educational Structures in Europe) la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UPNA ha trabajando activamente sobre los cambios metodológicos y estructurales que suponían la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y ha sido pionera en la implantación de los dos primeros Grados y del primer Máster adaptados al mismo en nuestra Universidad.

A nivel de la UPNA, las propuestas de cambio metodológico, dirigidas al profesorado en general, se concretaron en una serie de publicaciones de la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad (UTC, 2001-2005, http://www.unavarra.es/conocer/calidad/estudios_publi_infor.htm). A partir del año 2005 se intensifica la actuación conjunta entre los vicerrectorados y las facultades con la idea de formar al profesorado. Fruto de ello son:

- Los Planes Piloto de Renovación Docente 2005-06 y 2006-07 (Apalategi, 2007; Arlegui y Pina, 2007; Gabari, 2007) para apoyar

proyectos de profesores para adaptar sus asignaturas al EEES;

- el Plan de Movilidad Docente en el EEES, para facilitar que el profesorado visite universidades europeas de cara a su formación en el marco del EEES y,

- los Planes de Programas de Formación del Profesorado que fueron un conjunto de programas de reuniones, conferencias y seminarios para el apoyo y seguimiento, centrados sobretodo en aspectos "nuevos" del proceso de cambio metodológico y curricular, como son las nociones de *competencia* y de *crédito europeo* (ECTS), lde *aprendizaje constructivo y significativo*. Complementariamente, se ofrecen ejemplos del proceso de adaptación al EEES de otras universidades europeas.

4.3. *El enfoque curricular de los nuevos títulos y los principios directrices*

Las Comisiones de Trabajo para la elaboración de la memoria de verificación de los GMEI y GMEP de entendimos que los principios metodológicos emanados del EEES exigían un enfoque curricular, es decir, unos títulos universitarios que ofrezcan un *proyecto formativo integrado* y coherente interna y externamente, donde la planificación y la secuencia formativa de una materia debe tener relación con el resto de materias y todos ellas con perfil profesional del título. Este enfoque, implica planificar y hacer visible el carácter funcional, aplicado, formativo, educativo e instructivo de un plan de estudios, y al menos, deberá incluir:

a) unos "saberes" o conocimientos especializados de las materias y asignaturas en cuestión.

b) unas "competencias" o habilidades técnicas de actuación, a nivel personal e interpersonales.

c) una "deontología" o marco ético de actuación profesional. Y para garantizar este enfoque curricular, los planes GMEI y GMEP de la UPNA se han diseñado de acuerdo a tres principios directrices:

1. una base cultural y materias de rama

2. estudios profesionales

3. centrados en la adquisición de competencias lingüísticas funcionales y comunicativas

4.4. *Las prácticas escolares en la base del diseño metodológico y curricular del plan de estudios*

El EEES pretende consolidar una metodología docente dirigida al logro de competencias. Las competencias específicas vinculadas a la profesión de maestro van a estar ligadas al adecuado desempeño de tareas en contextos docentes, y su desarrollo deberá construirse inevitablemente por la participación activa (y reflexiva) del futuro maestro en un centro escolar.

La organización de las materias prácticas de nuestros Grados (extensible al Practicum I del MFPS) se ha plasmado en un documento titulado *El Practicum en los nuevos Grados de Maestro* (FCHS, 2010) en el que se fundamenta y diseña su organización académica y curricular, así como la de los tutores y centros de prácticas. A continuación, presentamos lo esencial de las mismas, tal y como puede encontrarse en la *Guía de los Grados de Magisterio. Curso 2010-11* (FCHS, 2010) otro documento *de 24 páginas* colgado en la Web de la FCHS y que el equipo pedagógico de la Facultad hemos utilizado para el primer día de acogida de los alumnos de primero.

Las prácticas en Centros Escolares, dirigidas al logro de las competencias más profesionalizadoras, ocupan 39 créditos del Plan de Estudios y se extienden a lo largo de seis semestres:

Semestres 3º al 7º, prácticas de 3 créditos ECTS:

- En cada uno de estos semestres existe una materia de *Prácticas escolares*, a modo de un espacio para prácticas "de campo" del resto de asignaturas, o materias disciplinares, del semestre.
- La función del practicum del semestre es permitir que *los estudiantes lleven a la escuela el conjunto de los proyectos* propuestos en el resto de asignaturas del semestre . A cada grupo de 60 alumnos se le ofrecen 12 proyectos, de modo que, en equipos de 5 alumnos, asumen un proyecto por equipo y semestre.

- Tras la realización de las prácticas, los distintos equipos de alumnos presentan y comparten los resultados obtenidos en las mismas con el resto de sus compañeross en las sesiones de seminario (grupo mediano) de asignaturas del semestre.
- La duración de estas prácticas es de una semana de estancia en un centro escolar, en horario de mañana. Se realizan a mitad del semestrre.

Semestre 7º, prácticas de 9 créditos ECTS:

- Estan asociadas a cada recorrido específico de mención para aquellos alumnos que lo elijan.
- Tienen la misma función de vinculación teoría - práctica, ahora en el ámbito más específico del recorrido de intensificación temática elegido.
- La duración de estas prácticas es de tres semanas de estancia en un centro escolar, en horario de mañana y tarde. Se realizan a finales del semestre.

Semestre 8º, prácticas de 18 créditos ECTS:

- Son las verdaderas prácticas profesionales de final de Grado.
- Son prácticas de integración total en un centro en un periodo dilatado y ya no van vinculadas a otras materias didácticas del semestre, sino al Trabajo fin de Grado.
- Ello invita a que el alumno/a adquiera una experiencia profesional de carácter generalista, asumiendo responsabilidad como profesor de un aula con un ejercicio profesional cada vez más autónomo.
- A la vez invita a que el alumno/a desarrolle alguna experiencia docente innovadora, particularmente reflexiva, en la que pueda basar su trabajo fin de Grado.

Los tutores de Facultad y del Centro escolar, deben compartir la tutoría de los equipos de alumnos en los proyectos a realizar:

a. en el proceso previo de diseñar el proyecto a realizar y adaptarlo

al contexto escolar en el que va a realizarse (Tutores de la Facultad y del Centro Escolar),

b. durante el periodo de realización del proyecto en el centro (sólo el Tutor del Centro Escolar)

c. tras el periodo de realización, para analizar y valorar los resultados obtenidos y elaborar un documento para la presentación y discusión final del proyecto, en el seminario compartido entre las materias del semestre (Tutores de la Facultad y del Centro Escolar). El documento a presentar (por ejemplo, fragmentos vídeo selectivos del desarrollo de la actividad más documento de "evidencias", que podrán formar parte del portafolio del semestre o de la titulación...).

La selección de los centros de prácticas *ideales* para la realización de los diferentes prácticos tiene criterios diferentes según la naturaleza de dichos prácticos.

4.5. *Secuencia semestral de las materias de Pedagogía*

En consecuencia con lo anterior, la organización temporal de cada uno de los ocho en semestres del Grado pretende tener una *identidad curricular* basada en una adecuada coordinación teórico-práctica y adecuada metodología docente. Cada semestre contiene 30 ECTS, es decir, 750 horas de trabajo del estudiante, que incluye todas las modalidades de actividad de enseñanza-aprendizaje, así como el trabajo autónomo y las actividades de evaluación. La distribución temporal de las asignaturas es de 18 semanas/semestre en el primer año y 17 semanas/semestre en el segundo año (se dedica una semana del semestre a Prácticas). Las asignaturas tienen diferentes perfiles (Vicerrectorado de Enseñanzas, 2009), con diferentes ratios de teoría/práctica, lo que lleva a distintos modos organizativos de la docencia en las mismas.

Semestres 1 y 2: planteamos un 1er semestre de base cultural común para los cuatro títulos de la FCHS con cinco Materias Básicas de Rama de Sociología, Antropología, Psicología, Comunicación e *Instituciones educativas* de Pedagogía que pretende ofrecer una visión institucional de la educación y ubicarla en relación al resto de las instituciones sociales (todas las Guía docentes de las materias pueden

consultarse en la Web de la FCHS http://www.unavarra.es). Esta materia ha sido asumida por el profesorado de THE. En el 2º semestre, Pedagogía contribuye con la asignatura *La profesión docente* realizando una introducción motivadora a la función docente, mostrando y reflexionando sobre el conjunto de habilidades docentes básicas, de las distintas etapas escolares, que constituyen el perfil profesional de un maestro/a "vocacional. Esta asignatura la impartimos desde DOE.

Semestre 3: dedicado esencialmente al conocimiento del Centro escolar y de los alumnos de las dos etapas, Pedagogía DOE asume el 100% de dos materias específicas de 6ECTS en infantil: *Organización de la escuela infantil y Observación y análisis en procesos y contextos educativos*; una en Primaria: *Procesos y contextos educativos*, y participa al 50% con Sociología y Psicología en otras dos que comparten el mismo título en ambos títulos: *Sociedad, familia y escuela inclusiva* y *Diversidad y respuesta psicopedagógica.*

Es de esperar que los proyectos para la asignatura *Prácticas escolares I* (3ECTS) recaerán, fundamentalmente, en las materias pedagógicas.

Semestre 4, 5 y 6: en Pedagogía no tienen ninguna materia en estos semestres que se ocupan de las intervenciones didácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Didácticas Específicas.

Semestre 7: es el semestre de la optatividad, que dan origen a las Menciones Cualificadoras. Pedagogía, no tenemos ningún recorrido opcional relacionado con las Organización de las instituciones educativas. Muy a pesar nuestra, las comisiones de los Grados, retiraron en el último momento la optativa *Dirección y gestión de centros educativos* Pedagogía. Es de destacar que los recorridos tienen una doble componente teórica y práctica, dado que los 21 créditos de recorrido llevan asociados 9 créditos de prácticas escolares específicas para cada recorrido de Mención.

Semestre 8: este semestre consta de dos materias, *Trabajo fin de grado (12ECTS)*. Según las Órdenes ECI tendrá un carácter de investigación aplicada a la innovación educativa, en torno a alguna de los campos de la psico-socio-pedagogía y/o de las didácticas específicas o propios de la Mención que el estudiante haya realizado y

Practicas escolares VI (18ECTS). Son prácticas de integración total o prácticas profesionales de final de Grado vinculadas al Trabajo fin de Grado. Habrá que esperar para concretar cual será la participación de las materias de Pedagogía en general ni en particular.

4.6. *La plasmación del diseño de los Grados en la organización docente*

En atención a la normativa emanada desde el EEES, las memorias ANECA y el Vicerrectorado de Enseñanzas de la UPNA, la FCHS (2009 y 2010) ha puesto en marcha los siguientes criterios cara a la organización docente:

- Promover competencias culturales básicas a través de la oferta de materias básicas de "rama".
- Centrar la instrucción (el proceso de enseñanza-aprendizaje) en promover el aprendizaje activo del alumno.
- Una enseñanza dirigida a un aprendizaje por competencias, como consecuencia, una instrucción en la que se integre lo mejor posible su doble dimensión teórico-práctica, para conseguir un conocimiento funcional y aplicado.
- Una organización de cada materia que unifique el programa de estudios para los distintos grupos de estudiantes que la integran.
- Un equipo docente unificado por cada materia, que diseñe una única Guía Docente para su programa de estudios.
- Un profesor de dedicación completa, siempre que sea posible, por cada línea lingüística, como coordinador del equipo docente de cada materia.
- Los horarios tienen se estructuran en una secuencia de "trabajo en gran grupo" (60 estudiantes): momento de presentación de nuevos contenidos, de aportar guías de estudio y de plantear tareas, casos y problema; "trabajo autónomo": es el momento del estudio y de la resolución de las tareas del estudiante y "trabajo en grupo mediano" (30 estudiantes): es el momento de la resolución de dudas del estudio y de la devolución y corrección de las tareas de los grupos de cinco estudiantes creados para estos seminarios de prácticas. Un

horario al servicio de este modelo instructivo, donde en dos días sucesivos se recorre el ciclo anterior. En la tabla adjunta se muestra, a modo de ejemplo, el ciclo de dos asignaturas, A y B, en un grupo de mañana, con sus sesiones de trabajo en gran grupo de 60 alumnos al final de la mañana, el trabajo autónomo por la tarde y las sesiones de grupo mediano (dos gupos 1 y 2 de 30 alumnos) al día siguiente:

<table>
<tr><th></th><th>Lunes</th><th>Martes</th><th>Miércoles</th></tr>
<tr><td>mañana</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>9:00 a 9:30</td><td></td><td rowspan="2">A1 (30)</td><td rowspan="2">B1 (30)</td></tr>
<tr><td>9:30 a 10:00</td><td></td></tr>
<tr><td>10:00 a 10:30</td><td></td><td rowspan="2">A2 (30)</td><td rowspan="2">B2 (30)</td></tr>
<tr><td>10:30 a 11:00</td><td></td></tr>
<tr><td>11:00 a 11:30</td><td rowspan="4">A (60)</td><td rowspan="4">B (60)</td><td></td></tr>
<tr><td>11:30 a 12:00</td><td></td></tr>
<tr><td>12:00 a 12:30</td><td></td></tr>
<tr><td>12:30 a 13:00</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>tarde</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>16:00 a 16:30</td><td rowspan="9">estudio autónomo materia A</td><td rowspan="9">estudio autónomo materia B</td><td></td></tr>
<tr><td>16:30 a 17:00</td><td></td></tr>
<tr><td>17:00 a 17:30</td><td></td></tr>
<tr><td>17:30 a 18:00</td><td></td></tr>
<tr><td>18:00 a 18:30</td><td></td></tr>
<tr><td>18:30 a 19:00</td><td></td></tr>
<tr><td>19:00 a 19:30</td><td></td></tr>
<tr><td>19:30 a 20:00</td><td></td></tr>
</table>

- Garantizar que el trabajo del profesorado con el grupo grande tenga su continuidad con los grupos medianos, de forma que el mismo docente participe en ambos escenarios de aprendizaje.

- La propuesta, al inicio de cada semestre, de proyectos transversales elaborados conjuntamente entre los profesores de las materias que integran dicho semestre, para potenciar el aprendizaje basado en problemas y proyectos de carácter profesional.

- Como apoyo académico la Facultad ofrece dos tipos de tutorías: las

"Tutorías académicas" en la que el profesorado tiene un horario expuesto, a disposición de los estudiantes, en la puerta de sus respectivos despacho y en el sitio web del Departamento al que pertenecen, para aclarar dudas y asesorar en el estudio de las asignaturas que imparten, y el "Plan de Tutoría" en la que la Facultad le adjudica un profesor Tutor a cada estudiante, que realiza una función de apoyo y seguimiento de su plan curricular en función de sus intereses y posibilidades. Este programa tutor se desarrolla durante todo el itinerario formativo del alumno y tiene carácter voluntario.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

ANECA (2009). *Grado de Maestro en Educación Infantil.* Pamplona: Universidad pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Apalategi, J. (2007). "Europako Unmibertsitate Eremuari Egokitutako Irakaksuntza-Proiektua: Irakaskuntzaren makro-mikro antolakuntzarko gaitasunen heziketa", pp. 461-473 in Arlegui, J; Pina; A. (coords.) *Proyectos docentes de adaptación al Espacio Europeo de la Educación Superior 2005-2006. Volumen II.* Pamplona/Iruña: UPNA

Bigg, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid, Narcea.

Blanco, A. (2007). *Las rúbricas, un instrumento útil para la evaluación de competencias.* En PRIETO, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje.* Madrid, Octaedro.

Cabero, J. (dir.) (2010). *Usos del e-learning en las universidades andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas*. Disponible en:

Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet.* Sevilla: Eduforma.

Cabero, J. y Romás, P. (2006). E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet. Sevilla: Eduforma.

Carrasco, M.J.; Fernández, M.L. y otras (2006): La escuela entre la teoría y la realidad. *En Actas del VI Congreso Internacional Virtual de Educación*. Universitat de les Illes Balears

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Corominas, E. (et. al.) (2010). *Adequació de la formació universitària al mercat de treball.* Barcelona: AQU.
Coronel, J M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación.* Huelva. Servicio de publicaciones
De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* Madrid: Alianza Editorial.
De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_88133957_1.pdf [Consultado el 02-08-10]

Duart, J.M. y otros (2008). *La Universidad en la sociedad red. Usos de Internet en Educación Superior.* Barcelona: Ariel.
Facultad de Ciencias Humanas Humanas y Sociales (2009 y 2010). *Criterios de organización docente.* Pamplona/Iruña: UPNA.
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (2010). *El Practicum en los Grados de Maestro: Organización académica. Organización curricular. Centros de Prácticas.* Pamplona/Iruña: UPNA
Fernández Serrat, M. L. y otros (2005). "Interrelación centros educativos-Facultad de Educación: Primeros contactos del alumnado con la realidad escolar", en Contreras, L. C.; Rodríguez, J. M. y Morales, F.: *Innovamos juntos en la Universidad.* UHU
Gabari, I. (2007). "Dimensión innovadora y formativa del proceso grupal en el desarrollo de competencias docentes para afrontar la diversidad", pp.561-609 in Arlegui, J; Pina; A. (coords.) *Proyectos docentes de adaptación al Espacio Europeo de la Educación Superior 2005-2006. Volumen II.* Pamplona: UPNA
García, F (1998). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Archidona. Aljibe
Ginés, J. (2008). *Los proyectos REFLEX y PROFLEX*. Presentación

realizada en el Seminario Internacional "Seguimiento de Egresados". Puebla (México), Enero 2008. Disponible en:

http://www.upv.es/miw/infoweb/ceges/info/Los_proyectos_PROFLEX_

Hernández Pina, F. et al. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid, La Muralla.

http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/excelencia2.pdf

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades

Noé, R.A. (2003). *Satisfacción de los estudiantes de un entorno educativo virtual*, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, tesis doctoral inédita.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris: ESF.

Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.

Quintana, J. (2004). Avaluació de materials educatius multimèdia i en línia, *Perspectiva Escolar*, núm. 283, pp. 14-21.

Rodríguez, S. (2003): "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario", en *Revista de Educación*, 331. INCE.

Serie UTC nº 1 (2001). *La Universidad ante la Convergencia Europea*

SerieUTC nº 2 (2002). *La Universidad ante el Programa Piloto de Acreditación*

Serie UTC nº 3 (2003). *La Universidad ante el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. El Crédito Europeo*

Serie UTC nº 4 (2004). *Claves para la organización de las asignaturas en el marco europeo de la Convergencia Europea*

Serie UTC nº 5 (2005). *Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco de la Convergencia europea*

Tuning Educational Structures in Europe (2004). La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto, Proyecto Sócrates - Tempos

Unidad Técnica de Evaluación. (2001-2005). Pamplona: UPNA(http://www.unavarra.es/conocer/calidad/estudios_publi_infor.htr

:

ValcarceL, M. (Coord) (2004): *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia europea en Educación Superior*. UCO

Vicerrectorado de Enseñanzas (2009). *Planes de Estudios y POD en las enseñanzas de Grado en la UPNA en el EEES. Reflexiones.* Documento Borrador de 11 de marzo. Pamplona/Iruña: UPNA

Villa, A.; Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias* genéricas. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

---

(1) Podían referirse a la metodología didáctica, a los informes de evaluación, a los materiales, o a cualquier otro aspecto que se considerase relevante.

Ver Texto

---

(2) Las unidades de significado se agrupaban dentro de la categoría **Empleo de recursos [REC]**, definida como sigue:

"Emplea los recursos que proporcionan los dispositivos digitales: plataformas de aprendizaje a través de internet y correo electrónico, con el fin de promover mejoras en la comunicación y en la gestión general del centro escolar".

Ver Texto

---

(3) Estudio realizado en el 4ª Programa Marco de la Unión Europa sobre egresados de 1995 encuestados en 1999, centrado en la situación laboral.

Ver Texto

---

(4) Estudio realizado en el 6ª Programa Marco de la Unión Europa sobre egresados de 2000 encuestados en 2005, centrado en competencias y funciones.

Ver Texto

---

(5) Los asteriscos indican los cuatro primeros ámbitos en los que se está llevando a cabo la experiencia

Ver Texto

La innovación sistémica en educación: implicaciones políticas y organizativas

Francesc Pedró

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Si bien la gestión del cambio en sistemas complejos es uno de los principales desafíos para los responsables políticos en la educación, todavía se sabe muy poco acerca de la dinámica de la innovación en el sistema educativo y, paradójicamente, mucho acerca de la innovación a escala estrictamente institucional. Sorprende que las políticas de innovación en educación y el conocimiento del que se dispone acerca de su eficacia relativa no hayan sido objeto hasta el momento de análisis comparativos que contribuyan a su mejor diseño. Y, sin embargo, la retórica de la innovación forma parte del discurso predominante en educación. Es más, se da por sentado que toda labor educativa debe llevar incorporado un compromiso con la innovación, a pesar de lo cual rara vez se evalúan sus efectos. La mayor parte de los países desarrollados invierten cantidades importantes en el fomento de iniciativas educativas innovadoras, singularmente en el entorno escolar, pero prácticamente no hacen nada para evaluarlas y eventualmente generalizar al conjunto del sistema aquellas que lo valen.

Pero, ¿cómo reconocer una innovación? Y, en segundo lugar, ¿tiene sentido abordar la cuestión de la innovación en educación desde una perspectiva sistémica? La respuesta a estas preguntas que se ofrece en las páginas siguientes se basa en los trabajos sobre innovación sistémica en educación [(1)] publicados recientemente por el Centro para la Investigación y la Innovación Educativas de la OCDE (OECD 2009a, 2009b).

1. *DE LA INNOVACIÓN LOCAL A LA INNOVACIÓN SISTÉMICA*

En la literatura pedagógica existen múltiples aproximaciones al concepto de innovación educativa, la mayor parte de las cuales

enfatizan la dinámica de las innovaciones y su ciclo vital desde una perspectiva institucional. Este énfasis se justifica en la medida en que el objetivo buscado es una mejora de la percepción de los procesos por parte de los propios actores con el fin de aumentar su calidad y trascender las dificultades con las que topan las innovaciones escolares. Por esta razón no es extraño igualmente que se acentúe el carácter discreto, particular, específico y local de la innovación educativa, hasta el punto de sugerir que, en el contexto escolar, cualquier cambio que sea percibido por los actores como una innovación debe ser considerado, *de facto*, como una innovación en una verdadera expresión de relativismo pedagógico. La práctica ausencia de referencia a los efectos de la innovación sobre los resultados de los aprendizajes de los alumnos sugiere implícitamente que toda innovación (o, más concretamente, todo cambio percibido como innovación) es buena por su propia naturaleza y que, por consiguiente, cuando los docentes se embarcan en procesos de innovación están llevando a cabo responsablemente su labor y desarrollándose profesionalmente.

Sin prejuicio de los valores inherentes a esta visión, sobre todo en cuanto que enfatiza la capacidad de iniciativa de los docentes, desde un punto de vista político plantea importantes interrogantes. ¿Cuáles deben ser los objetivos de las políticas sobre innovación? ¿Cómo reconocer que están teniendo éxito? Y ésta es, precisamente, la perspectiva que se adopta cuando se estudia la innovación sistémica: ¿cómo abordan los sistemas educativos la cuestión de la innovación? ¿cómo consiguen extraer el máximo beneficio de innovaciones locales para el conjunto del sistema? Por consiguiente, las preguntas fundamentales acerca de la innovación sistémica apuntan a la necesidad de reconsiderar el papel de los esfuerzos en materia de innovación en la mejora de la educación.

La definición de innovación educativa que la OCDE ha decidido adoptar se sitúa en esta perspectiva. Para la OCDE (OECD 2009a, 2009b), la innovación educativa es un cambio dinámico que añade valor a los procesos que tienen lugar en la institución educativa (tanto en el terreno pedagógico como en el organizativo) y que se traduce en

mejoras en los resultados de los aprendizajes de los alumnos o en la satisfacción de los actores educativos o en ambas cosas. Esta definición contiene un componente operativo que afirma que sólo los cambios en los procesos que conducen a mejoras observables, singularmente en el terreno de los aprendizajes, merecen ser denominados innovaciones educativas. Esto implica el reconocimiento de la existencia de cambios sin efectos acreditados o incluso con efectos negativos, es decir, de cambios que no conducen a verdaderas innovaciones.

Esta perspectiva tiene importantes implicaciones políticas. Implícitamente se afirma que a nivel sistémico, los recursos deberían destinarse no a la promoción de cualquier tipo de cambio, sino de la innovación, es decir, de cambio que añade valor a los procesos de modo que se mejoran los resultados, ya sea en términos de aprendizajes de los alumnos o de satisfacción de la comunidad educativa o, por supuesto, de ambas cosas a la vez. Y, claro está, implícitamente se reconoce que el objetivo es que el sistema en su conjunto aprenda de las innovaciones, haciéndolas más transparentes. Por consiguiente, lo que aún es más controvertido, las innovaciones locales se revalorizan cuando pueden ser escaladas al conjunto del sistema, o a partes o niveles del mismo que se ubican por encima del nivel estrictamente local de la institución.

La perspectiva abierta por esta definición de la innovación permite un análisis mucho más articulado de las políticas públicas y de las condiciones estructurales de los sistemas y sus efectos sobre las innovaciones. De ahí, el concepto de innovación sistémica **(2)** que se puede definir como una perspectiva de análisis político que presta especial atención a cómo los países dan apoyo a los procesos de innovación, cuál es el papel de los motores, de los obstáculos y de los facilitadores, cómo se establecen las relaciones entre los actores clave, qué procedimientos y criterios existen para evaluar las innovaciones y resultados y hasta qué punto, a partir de estas evaluaciones, se configura una base de conocimientos que permita informar los procesos de toma de decisiones, tanto políticamente, a nivel de sistema, como organizativamente, a nivel institucional.

Las preguntas que orientan la investigación sobre la innovación sistémica

Aunque el papel de la evidencia de la investigación sobre el desarrollo de políticas educativas genera un interés cada vez mayor, se sabe poco acerca de los vínculos entre las políticas públicas, la investigación sobre educación y las innovaciones educativas. Tres piezas que tienden a funcionar como un círculo virtuoso en otras áreas, como la salud, apenas aparentan tener vínculos en el sector educativo. Trabajos anteriores del CERI sobre la gestión del conocimiento, la I + D en el campo de la educación y la investigación política basada en la evidencia (OECD 2004, OCDE, 2007) ponen de relieve las dificultades que surgen cuando se intentan alinear estos tres elementos. El análisis sistémico de la innovación en la educación ofrece una nueva oportunidad para continuar y perfeccionar estos trabajos, centrándose en las relaciones entre los procesos de mejora y de innovación en la educación.

En concreto, las principales preguntas de investigación en el ámbito de la innovación sistémica son las siguientes, siempre referidas al conjunto del sistema:

- ¿Qué procesos se utilizan para identificar las áreas clave de la innovación en educación y quién participa en esta identificación?
- ¿Cómo son las relaciones establecidas entre los actores para facilitar el intercambio de conocimientos y prácticas?
- ¿Qué tipos y fuentes de conocimiento se usan como apoyo a la innovación?
- ¿Cuáles son los criterios utilizados para evaluar las políticas de innovación? ¿Cómo se aplican?

Se espera que la perspectiva sistémica sobre la innovación arroje luz sobre las fortalezas y debilidades comparativas de los diferentes sistemas y planteamientos políticos sobre, por ejemplo, las siguientes cuestiones:

- Los vínculos existentes entre políticas de investigación y de innovación en la educación.

- En qué medida las políticas de innovación en la educación son impuestas por las autoridades públicas o resultan de un consenso entre los actores implicados.
- El grado de apertura del sistema a la innovación.
- Los canales de desarrollo y aplicación de políticas de innovación.
- Los tiempos de la innovación.
- Las modalidades de monitorización, supervisión y evaluación de las innovaciones, y los roles jugados por los actores en estos procesos.

En general, el análisis sistémico de la innovación en educación está llamado a proporcionar información valiosa sobre la cuestión más amplia de la bondad de los sistemas y las políticas de innovación en la educación, así como un punto de partida para futuras investigaciones en el campo, especialmente en todo lo que se refiere a los vínculos entre investigación e innovación en la educación. La innovación sistémica ofrece, por consiguiente, importantes oportunidades de investigación sobre aspectos como los siguientes:

- Los diferentes conceptos de la innovación en los sistemas educativos: ¿cómo se define y entiende la innovación en los distintos sistemas escolares?
- El valor de la innovación en educación: ¿por qué la innovación debería ser alentada en los sistemas escolares?
- La dinámica de la innovación en la educación desde la perspectiva de la gestión del conocimiento: ¿cuáles son los diferentes modelos de innovación en la educación en los distintos países? ¿Cuáles son los factores sistémicos involucrados?
- Políticas de innovación en la educación: ¿bajo la perspectiva de la política basada en la evidencia, cómo se diseñan las políticas de innovación? ¿Cómo la investigación afecta las políticas de innovación? ¿De qué forma se monitorizan y evalúan estas políticas?
- Los indicadores de la innovación en la educación: ¿Es concebible la integración de la innovación en el funcionamiento de los sistemas

escolares y monitorizarla? ¿Cuáles deberían ser las características de un sistema de indicadores de innovación educativa? ¿Sería útil para hacer comparaciones entre países y seguir su progreso en el tiempo?

2. *EL ESTADO DE LA CUESTIÓN*

A nivel teórico parece claro que para entender el funcionamiento de la innovación en educación es importante adoptar una perspectiva sistémica y que la comprensión de estos procesos es esencial para el diseño de políticas que faciliten o promuevan la innovación. Pero, ¿cuál es el estado actual de las investigaciones sobre innovación sistémica en educación?

El principal objetivo consiste en cerrar la brecha existente entre los estudios sobre innovación y el desarrollo de políticas públicas, particularmente notable en educación. Muchos estudios sobre la innovación en el sector público no están interesados en los procesos o se limitan a reproducir los enfoques existentes (utilizando como referencia el modelo de innovación científico-tecnológica) para tratar de identificar aquellos ambientes que pueden dar lugar a innovaciones. Sin embargo, los trabajos del CERI han demostrado que la mayoría de las verdaderas innovaciones, es decir, las que realmente adicionan valor a los procesos educativos, no pueden explicarse fácilmente a partir de los modelos existentes.

Estos trabajos también demuestran que esta cuestión se encuentra todavía en su infancia y a pesar de ciertas suposiciones sobre la innovación en educación que, en general, son ampliamente aceptadas, sigue siendo difícil mostrar la forma en que las innovaciones educativas llegan a tener un impacto sistémico y, viceversa, de qué forma el sistema (como conjunto de estructuras, políticas públicas y dinámicas) influye sobre la capacidad de innovación a escala local e institucional. En otras palabras, el nivel de creatividad en el sector educativo es sin duda muy importante, pero la distribución, el interés o conocimiento de la propia innovación siguen siendo relativamente bajas, lo que dificulta colocarse en condiciones de mejorar la capacidad de innovación en un sentido amplio, a escala sistémica. Un enfoque sistémico, como veremos a continuación, puede identificar las barreras que bloquean la difusión de la innovación en educación y llegar a

conclusiones claras en el frente político.

En este sentido, existen cinco áreas principales en las que la perspectiva de la innovación sistémica puede ser relevante. En primer lugar, permite incluir los aspectos relacionados con la validación del sistema de innovación en su conjunto en el examen de la situación de la innovación en educación, país por país. La segunda área es la identificación de una serie de barreras y oportunidades que surgen en el proceso de innovación sistémica. La tercera área incluye la mejor comprensión de las diferentes fases del proceso de innovación sistémica, desde el diseño hasta la evaluación, con las consiguientes implicaciones políticas. La parte menos trabajada pero más prometedora es la necesidad de contar con una base pública de conocimientos acerca de la innovación sistémica, y constituye la cuarta área. Por último, también permite explorar nuevas funciones a desarrollar a nivel político para una mayor eficiencia de los recursos destinados a la innovación en educación.

A continuación se describen algunas conclusiones muy generales, basadas en los trabajos realizados hasta el momento por la OCDE (OECD 2009a, 2009b) que pueden ayudar a identificar las distintas piezas que constituyen el sistema de innovación en educación y a explicar su distinto papel y las interacciones entre ellas.

1. La innovación sistémica ofrece un marco útil de análisis para la evaluación de las políticas de innovación en educación

En el sector educativo, como en otros sectores y áreas de los servicios públicos, el concepto de innovación a escala sistémica es difícil de aplicar. A menudo se utiliza para describir los cambios que se introducen a nivel local o institucional. Por esta razón, el proceso de innovación a escala sistémica es poco conocido.

Un enfoque sistémico y holístico de la innovación en educación puede hacer una gran diferencia. Mediante el análisis de las innovaciones en educación a través del prisma de la innovación sistémica se puede incorporar un cierto número de cuestiones más amplias que las simples innovaciones ocasionales, tales como la forma en que se inicia la innovación en diferentes países, los procesos involucrados, el papel de los facilitadores y de los obstáculos, las relaciones entre los actores

clave, la base de conocimientos (formal y tácita) utilizada como un punto de partida, y los procedimientos y criterios para evaluar los progresos realizados y los resultados obtenidos.

La principal ventaja del enfoque sistémico es el apoyo que puede ofrecer a quienes deseen llevar a cabo una evaluación detallada del funcionamiento del sistema de innovación e identificar maneras de fortalecer la capacidad de innovación en el conjunto del sistema, ya se trate de gobiernos o de agencias de investigación e innovación en educación. Este enfoque es también apropiado desde un punto de vista político, ya que arroja luz sobre importantes vacíos de conocimiento, especialmente acerca de los distintos momentos del ciclo de vida de la innovación. En consecuencia, el enfoque de la innovación sistémica ayuda a evaluar el funcionamiento del sistema de innovación y a identificar las políticas que pueden aumentar el potencial de innovación del sistema escolar.

2. Deben establecerse políticas específicas y coherentes para promover y apoyar las innovaciones exitosas en materia de educación y para generar cambios en todo el sistema.

Estas políticas, que presuponen la existencia de un sistema nacional de innovación en educación, son todavía poco frecuentes a nivel de país. Es la necesidad de dar una respuesta oportuna a los desafíos socioeconómicos que enfrentan todos los sistemas escolares en un mundo cada vez más globalizado y cambiante lo que parece ser la causa de la mayoría de las innovaciones sistémicas. El liderazgo político y la capacidad para dirigir y gestionar la innovación, la disponibilidad de recursos y / o la existencia de mecanismos de regulación para apoyar el proceso parecen jugar un papel clave en la mayoría de las innovaciones sistémicas. Del mismo modo, la disponibilidad y transparencia de evidencias y un buen nivel de consenso entre los actores implicados contribuyen decisivamente a la emergencia y desarrollo de innovaciones.

Sin embargo, cabe señalar que los habilitadores y las barreras a la innovación no son universales, sino específicas a cada contexto. Si bien su presencia o ausencia puede fomentar o dificultar el proceso de innovación en un sistema escolar dado, su importancia puede variar

según las situaciones y contextos. Esta observación es especialmente apropiada en el caso de la necesidad de que una innovación concite el consenso entre las partes interesadas, la disponibilidad de evidencias acerca de los procesos y los resultados de la evaluación y el papel del liderazgo político. Así, por ejemplo, aunque la existencia de evidencias puede facilitar la adopción de una innovación e influir decisivamente en el proceso, sucede con frecuencia que el ciclo de las innovaciones se interpreta fundamentalmente a partir de conocimiento tácito o de las propias creencias.

Aun cuando las iniciativas de desarrollo de enfoques sistémicos de la innovación en educación son todavía bastante raros, potencialmente pueden contribuir a desarrollar procesos más eficientes y contribuir a la mejora de la escuela. Son excepción los países que pueden presumir de un enfoque sistémico bien desarrollados. De hecho es muy difícil encontrar evidencias de la existencia de bases de conocimientos y de estructuras formales para la promoción y el apoyo a la innovación, de redes de intercambio, y de un conjunto coherente de mecanismos de participación en la gestión del conocimiento relacionado con la innovación y la investigación, en ambas direcciones. Hasta el momento, sólo Suiza y, en menor medida, Australia e Inglaterra parecen haber desarrollado un enfoque sistémico de la innovación en la educación.

3. Los sistemas escolares requieren una base de conocimientos formal, coherente, constantemente actualizada para aumentar su capacidad de innovación y así hacer frente a las lagunas de conocimiento que pueden impedir transformar cambios en verdaderas innovaciones con un impacto sistémico.

Desafortunadamente, las decisiones sobre la introducción de cambios en los sistemas escolares no siempre se basan en pruebas empíricas sólidas, sino más bien en un sentido de urgencia sobre la necesidad de poner fin a un *status quo* que se considera insatisfactorio. Es raro que las innovaciones emerjan como la manifestación concreta de las implicaciones de una base de conocimientos o de evidencias empíricas acumuladas a lo largo de años de investigación, porque pocas veces influyen en las decisiones de los interesados, quienes generalmente

tienen dificultades de acceso a esta base de conocimientos y carecen de la capacidad real de utilizarla. Por otra parte, los países no parecen prestar suficiente atención a la supervisión y a la evaluación de las innovaciones, o la forma en que evolucionan con el contexto del sistema escolar, en particular aquellas cuya realización requiere de una buena dosis de voluntad política e inversión financiera. Además, prácticamente no se hace nada a nivel de sistema para analizar las razones que llevaron al éxito o al fracaso de una innovación en particular, ni siquiera para extraer lecciones que puedan ser de utilidad para.

Es evidente que hay una falta crítica de información codificada, generada a partir de la investigación educativa, a nivel nacional e internacional. No es que no haya investigación, es que se comunica mal a los potenciales usuarios y se integra peor en una base de conocimientos coherente y de fácil acceso. Incluso en los casos en que existe semejante base de conocimientos para mejorar la innovación sistémica, debe darse también que los interesados se puedan comunicar eficazmente entre sí y que haya canales apropiados para difundir los conocimientos a demanda de los interesados. Es decir, que hay problemas en los dos polos: en la comunidad de investigadores y en la comunidad de usuarios potenciales. Todavía hay muy pocos casos de instituciones específicamente creadas para realizar esta labor de *bróker* de la investigación, tanto en el sentido de facilitar a los potenciales usuarios (decisores a escala política, de sistema, u organizativa, a escala institucional) las evidencias críticas que pueden informar el proceso de toma de decisiones, como en el sentido de hacer llegar a los investigadores las preocupaciones que les acucian. Algunos ejemplos notables existen ya en Dinamarca, Inglaterra y Noruega.

Además, los sistemas escolares tienden a ser relativamente cerrados y replegados hacia adentro de sí mismos. Los modelos de innovación abierta, al fomentar las relaciones con otros sistemas, podrían generar conocimientos útiles para alimentar el sistema. La integración de comunidades relativamente aisladas de educadores innovadores en las instituciones educativas, de formadores y de investigadores, con una

dinámica de grupo coherente constituye un primer paso importante en el desarrollo de un sistema de innovación sistémica verdadero.

Aún en el supuesto de que el papel de una base de conocimientos acerca de las innovaciones no sea realmente crítico, la falta de vínculos entre los programas de investigación y de innovación en educación sigue planteando notables problemas en todo el mundo, con frecuencia sugiriendo que el dinero invertido en investigación educativa no contribuye para nada a la mejora de la educación. Semejante falta de vínculos es especialmente cierta a nivel de gobierno y de políticas públicas, donde por lo general la cuestión de la reconciliación de estas dos actividades para crear una base de conocimientos coherente es totalmente ignorada. Pero, además lo cierto es que la innovación, por una parte, y la investigación, por la otra, parecen atraer a distintos perfiles de personas y de actores en el mundo de la educación.

Por último, es particularmente preocupante observar la falta de evidencias de investigación y las constantes interrupciones en el ciclo de retroalimentación del proceso de evaluación de las innovaciones, mientras que, paralelamente, se pide una mayor rendición de cuentas y una evaluación más a fondo del sistema, de los profesores y de los estudiantes. Esta aparente inconsistencia del sistema debe ser igualmente abordada, pues existe el riesgo de que las inversiones en innovación educativa no sean más que tapaderas o válvulas de escape en una situación de creciente presión.

4. La falta de esfuerzos de monitorización y de evaluación de las innovaciones puede conducir a la pérdida sensible de oportunidades de mejora para el conjunto del sistema, con impacto sobre los aprendizajes de los alumnos.

A pesar de su potencial, la evaluación de las innovaciones no parece ser uno de los elementos cruciales en los procesos de mejora de los sistemas escolares. Esto se aplica tanto a las innovaciones locales y puntuales como a las que proceden de arriba hacia abajo, incluidas aquellas que podrían alterar el sistema en su conjunto. Varias razones pueden explicarlo, desde la ausencia de iniciativas de apoyo a la investigación educativa a la falta de adecuados marcos de relación

entre profesionales docentes, investigadores y políticos, sin olvidar la ausencia de mecanismos específicamente dedicados a la monitorización y la evaluación de las innovaciones.

No debería ser posible invertir en innovación sin planificar cuidadosamente la evaluación de sus efectos. El aumento de la capacidad de innovación de un sistema no sólo depende del nivel de inversión, sino también de la importancia dada a los resultados de la evaluación de las innovaciones. La inversión ciega no contribuye a la mejora del sistema. Las decisiones sobre la sostenibilidad o la extrapolación de las innovaciones no pueden ser tomadas sobre la base de evidencias contrastadas si no existen mecanismos para evaluar sus efectos. Y las políticas de fomento de la innovación en educación no pueden ser evaluadas si no existen mecanismos de *feedback* a nivel de sistema. Es imposible analizar el éxito o fracaso de una determinada política de innovación en educación si no se dispone de evidencias acerca de sus efectos. Además, sin estos mecanismos es casi imposible sacar conclusiones de interés general, para evitar la repetición de errores y llegar a acumular conocimientos. Si un sistema de innovación no tiene previsto poner en práctica este tipo de mecanismos, no está claro quién llegaría a beneficiarse de una mayor inversión en innovación educativa -tal vez tan solo unos pocos privilegiados -.

3. *IMPLICACIONES POLÍTICAS*

¿Es posible diseñar un conjunto de políticas encaminadas a crear las condiciones para el surgimiento de un verdadero *sistema* de innovación en educación? ¿Tiene sentido hacerlo en un contexto de crisis, en cuyo seno la inversión en innovación educativa puede parecer un lujo innecesario?

En tiempos de crisis, el capital y la asunción de riesgos necesarios para financiar la innovación y el cambio sistémico a menudo se reducen a un mínimo puramente testimonial. Los fondos asignados para proyectos innovadores o para fortalecer y sostener procesos de innovación en educación se acaban recortando. Además, durante la crisis financiera, todo un conjunto de factores favorables pueden comenzar a desaparecer debido a limitaciones financieras,

convirtiéndose en obstáculos para el desarrollo de la innovación.
Sin embargo, es precisamente en tiempos de crisis cuando un enfoque sistémico de la innovación en la educación es más urgente. Muchos países atraviesan ahora serias dificultades en sus sistemas financieros que se traducen en una reducción importante del gasto público, con importantes consecuencias para el sector educativo -una tendencia a la que no escapan la mayoría de los países miembro de la OCDE-. Los programas de estímulo de la economía que muchos gobiernos han puesto en marcha, a veces de forma coordinada, con el objetivo de contrarrestar la crisis financiera han sido acompañados en algunos casos por una profunda reflexión sobre el funcionamiento del sistema económico y sobre las estrategias más apropiadas para promover, en estas circunstancias, el crecimiento sostenible a largo plazo. En el contexto de esta reflexión, parece claro que a medio y largo plazo la innovación será cada vez más un factor clave, no sólo para el crecimiento económico, sino también para el bienestar. La educación no debe ser una excepción a esta tendencia.
Para crear las condiciones para semejante sistema de innovación en educación, los gobiernos, con la ayuda de otros actores de la educación, pueden necesitar poner en práctica los siguientes principios políticos:
1. Adoptar un enfoque sistémico de la innovación en educación como un principio rector para las políticas de innovación.
Este enfoque sistémico tiene cinco elementos básicos:

- Una política clara de apoyo a la investigación en educación de acuerdo con unas prioridades nacionales previamente definidas, tanto en políticas como en prácticas escolares.
- Un marco evolutivo para el análisis de las políticas de innovación en educación, incluyendo mecanismos de seguimiento y de evaluación que puedan contribuir a la generación de nuevos conocimientos sobre su impacto sobre las políticas y las prácticas escolares.
- Una base de conocimientos unificada que incluya tanto las evidencias procedentes de la investigación educativa como los

nuevos conocimientos que emanen de la evaluación de las políticas y de las innovaciones.

- Un conjunto de actuaciones destinado a la diseminación de nuevos conocimientos sobre las políticas y prácticas eficaces en materia de educación.
- La creación de capacidades (estructurales y de recursos humanos) para facilitar la consecución de todos los elementos anteriores.

2. Contribuir al diálogo regular entre todos los actores interesados en la innovación en educación a partir de las evidencias existentes.

Los debates sobre políticas en educación rara vez utilizan el recurso a las bases de conocimiento, y con frecuencia están plagados de errores debido a la ausencia de referencias a pruebas empíricas sólidas. Sin embargo, la participación de los actores interesados en el diálogo político es un requisito previo para conseguir intervenciones políticas exitosas en materia de educación, especialmente cuando el consenso se considera un valor o es, por lo menos, un importante elemento estratégico. Por lo tanto, es esencial proporcionar las necesarias evidencias para el debate político, siempre que todas las partes interesadas compartan un nivel mínimo de capacidad que les permita utilizarlas provechosamente, lo cual no es siempre necesariamente el caso.

3. La construcción de una base de conocimientos en educación, estructurada y formalizada, fácilmente accesible y actualizada, es un requisito previo para una integración exitosa de los beneficios de la innovación.

En muchos países, los mecanismos al uso que podrían contribuir a la articulación de una base de conocimientos (tales como los periódicos dedicados, las revistas académicas, los centros nacionales de referencia y de investigación, etc.) no lo hacen suficientemente. Algunos países tratan de llenar este vacío mediante el uso de herramientas o mecanismos ya disponibles, mientras que otros optan por poner en práctica nuevas medidas e instrumentos como una indicación certera del nivel de prioridad asignado a la innovación en educación. Algunos de estos instrumentos son el establecimiento de

centros o redes de investigación dedicadas a este fin o programas nacionales de prioridades en esta materia. Lo importante es que estos mecanismos actúan en sí mismos como un mensaje político claro. Los beneficios de las inversiones en innovación sobre la mejora de la educación serán difíciles de identificar y explotar a menos que se establezcan instrumentos adecuados para la gestión del conocimiento. Gracias a ellos se podrán reunir conocimientos que de otra manera estarían dispersos (debido a que proceden de distintas fuentes o tienen distintos agentes propietarios), y acumular datos de manera coherente que pueden articularse para construir mensajes claros e informar así las decisiones tanto para de los profesionales como de los responsables políticos.

5. Hay que prever las inversiones requeridas también para hacer posibles los necesarios mecanismos de seguimiento y evaluación de las innovaciones.

Es en el mejor interés del buen gobierno y de la responsabilidad pública el establecimiento de mecanismos y procedimientos apropiados para el examen de las innovaciones y las políticas sobre ellas. En particular, su evaluación empírica puede desempeñar un papel decisivo en las siguientes direcciones:

- Profundizar en las decisiones relativas a la diseminación de las innovaciones.
- Contribuir a difundir una cultura de la innovación centrada en los resultados, para luchar contra la fatiga y la resistencia a la innovación.
- Obtener una buena relación entre esfuerzo inversor y resultados del sistema escolar.
- Proporcionar información sobre los resultados de medidas políticas específicas para fomentar la innovación.

6. Apoyar la investigación educativa estableciendo unas prioridades nacionales, vinculándolas también a las políticas de innovación.

En comparación con otras áreas de investigación relacionadas con los servicios de públicos, la investigación educativa está en desventaja por

multitud de razones. Los sistemas escolares podrían obtener importantes beneficios de la introducción de programas nacionales de investigación en educación que incluyeran:

- Unas oportunidades de financiamiento para los investigadores basadas en prioridades nacionales, pero siguiendo normas internacionales de calidad.
- El refuerzo de la cooperación entre centros de investigación y universidades y, si es posible, en colaboración con redes internacionales.
- Las actividades de difusión, especialmente a través de publicaciones y canales específicos.
- El establecimiento de mecanismos para involucrar a las instituciones responsables de la formación de los docentes.

4. *CONCLUSIONES CON LA MIRADA PUESTA EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS*

Por el momento la perspectiva sistémica sobre la innovación en educación, por muy prometedora que se presente, se encuentra todavía en sus albores. Pero, inevitablemente, la pregunta que surge es qué lecciones se pueden extraer para las organizaciones educativas, más allá de las implicaciones políticas. Básicamente, estas lecciones son tres.

La primera lección es que, cualesquiera que sean los beneficios de la dinámica de las innovaciones en los centros, es importante que los esfuerzos invertidos sean juzgados a la luz de los beneficios en relación a su misión educativa. En otras palabras, las organizaciones educativas deben emprender procesos de innovación que incorporen siempre mecanismos de evaluación de los resultados, particularmente en relación a los aprendizajes de los alumnos -aunque no únicamente. El cambio por el cambio puede ser bueno para romper la rutina, pero sólo el cambio que se traduce en mejoras es una verdadera innovación.

La segunda lección es que la evaluación de las innovaciones tiene que considerar igualmente aspectos relacionados con la sostenibilidad y la

escalabilidad. Las innovaciones que añaden valor son sostenibles a medio y largo plazo, es decir, son perfectamente integrables en la dinámica ordinaria de la vida del centro, aunque esto no significa que no se requieran ajustes importantes también en la organización del centro -lo cual en sí mismo puede exigir un cambio organizativo. Además, las innovaciones deben ser escalables a otros niveles del sistema (otros centros, redes de centros y, eventualmente, al conjunto del sistema) o, por lo menos, replicables en otras instancias de la misma organización educativa.

Finalmente, la tercera lección es que los esfuerzos de innovación, que con tanta frecuencia apenas cuentan con incentivos, deben ser aprovechados al máximo, invirtiendo no sólo en la evaluación sino en la diseminación del proceso, del contenido y de los resultados de la innovación. Sólo un sistema escolar que favorece el intercambio en redes ofrece suficientes mecanismos para que esta diseminación tenga impacto.

Ni que decir tiene que estas tres lecciones suponen implícitamente que docentes y líderes escolares cuentan con las capacidades suficientes de gestión de la innovación, de investigación y, en definitiva, de gestión del conocimiento. Es probablemente en este último terreno donde habrá que invertir para conseguir que los incesantes esfuerzos de cambio educativo se traduzcan en innovaciones efectivas y éstas, a su vez, consigan un impacto sistémico.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

OECD (2004). *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2009a). *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2009b). *Digital Learning Resources as Systemic Innovation in the Nordic Countries*. Paris: OECD Publishing.

---

(1) Estos trabajos tomaron como ejemplos dos subsectores: la formación profesional y los recursos digitales para el aprendizaje. En el primer caso, se analizaron las políticas de innovación y se realizaron estudios de caso en Alemania, Australia, Dinamarca, Hungría, México y Suiza. En el segundo, la atención se centró en

Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia.

Ver Texto

---

(2) Que también puede traducirse por análisis sistémico de la innovación.

Ver Texto

El trabajo en red entre organizaciones: experiencias. Logros y retos

Coordinador: Pablo Joel Santana Bonilla

PRESENTACIÓN

Networking as such is an act of innovation (Aalst, 2003: 40)

Al llevar a cabo su trabajo cotidiano las organizaciones en general y las instituciones educativas en particular se relacionan habitualmente con otras organizaciones de su entorno. Esa relación ha sido definida como una relación de coordinación orientada a la realización de ciertas acciones o proyectos que contribuyen el logro de sus fines organizativos.

En la literatura sobre el entorno de las organizaciones se han identificado tres tipos de relación interorganizativa: el mercado (cuasi-mercado en el caso de la mayoría de las instituciones educativas), la organización formal (basada en una estructura jerárquica) y las redes y comunidades (basadas en una estructura solidaria) (Portela Pruaño, 2003).

Una red en su acepción general se define como un conjunto de nodos o posiciones (en nuestro caso organizaciones) ligados por una serie de interacciones (Portela Pruaño, 2003; Gordó, 2010).

Según Hans van Aalst (2003) las redes se caracterizan porque: (a) proporcionan conexiones entre productores y clientes [(1)] , (b) las conexiones entre los elementos de la red son interactivas, (c) gozan de cierto grado de autogestión; (d) los participantes en la red comparten propósitos comunes; (e) vienen y van, no son permanentes; (f) los medios electrónicos sustentan y amplían las redes, pero las redes organizativas son humanas no tecnológicas; (g) tienden a ser eficaces cuando crean y mantienen un sentido de pertenencia, cohesión y afirmación de valores.

Por su parte, Antonio Portela (2003) señala que los principales rasgos de las redes son: (a) que se trata de un enfoque de coordinación entre organizaciones; (b) que sus elementos son autónomos; (c) que dichos elementos establecen relaciones de dependencia mutua; (d) que estas

condiciones favorecen el establecimiento de relaciones de cooperación; (e) que esas relaciones de cooperación terminan estando basadas en la confianza; (f) que en las redes las relaciones informales tienen una importancia vital. Las experiencias que presentamos reúnen algunas de estas características.

Los objetivos de este simposio son presentar tres experiencias de trabajo en red, identificar elementos comunes y plantear algunas hipótesis sobre el trabajo en red. Las experiencias que presentamos se refieren a redes en las que están implicados centros educativos, administraciones locales y otras organizaciones, y asociaciones de madres y padres.

La primera experiencia se trata del *Programa Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida"* una red, compuesta por un cabildo insular (equivalente a una diputación provincial), los ayuntamientos de la isla y un conjunto de centros escolares, que promueve la configuración de las actividades de tarde en los centros escolares como espacio de oportunidades para el éxito escolar. La presenta Carlos Quesada Frigolet asesor de la Consejería de Educación y Juventud del Cabildo de Gran Canaria. La segunda experiencia, *Telde con la escuela*, se trata de una red compuesta por un ayuntamiento y los centros escolares del municipio junto a una serie de organizaciones (varias instituciones públicas y fundaciones, una ONG y una empresa) y se constituyó con el propósito de hacer frente al absentismo escolar. La presenta Carmen Hernández Jorge concejala de Educación del Ayuntamiento de Telde (Gran Canaria). La tercera experiencia la constituye una red de asociaciones de madres y padres, AMPAs Coordinadas de Tenerife (ACTF), que está explorando otra forma de participar como madres y padres más allá de cada asociación. La presenta Pablo Joel Santana Bonilla, miembro de la Junta Directiva del AMPA de un IES de la isla de Tenerife y miembro de ACTF.

Las experiencias se presentan siguiendo la misma estructura: descripción de la red y del trabajo desarrollado, logros alcanzados, principales dificultades encontradas, y retos que se tienen por delante.

Pero antes de presentar cada experiencia por separado permítanme adelantar algunas reflexiones a partir de su análisis comparativo.

En primer lugar, los agentes impulsores de cada red y las organizaciones que las componen son de naturaleza diferente. En los dos primeros casos los agentes impulsores son instituciones públicas y las organizaciones que forman la red son de diversa naturaleza, en el tercer caso los agentes impulsores son asociaciones y las organizaciones que forman la red son todas asociaciones de madres y padres del alumnado (ver Tabla 1).
En segundo lugar, las tres redes se diferencian en su tamaño (número de organizaciones que la componen) y su alcance geográfico.
La naturaleza de los nexos organizativos también es diferente. En los dos primeros casos existen nexos formales e informales, en el tercer caso los nexos son sólo informales.
En cuarto lugar los requisitos de pertenencia a la red varían en cada caso debido a su diferente naturaleza como red (ver Tabla 1).
Un elemento clave en el funcionamiento de todas las redes, que aparece en las tres experiencias analizadas lo constituyen las relaciones de confianza. Relaciones de confianza que en los dos primeros casos hubo que construir o reconstruir debido a la historia previa de relaciones entre la institución promotora de la red y el resto de organizaciones participantes. En todos los casos las relaciones de confianza ido afianzándose con el paso del tiempo.
Por último es destacable que la continuidad de la red, ya sea a causa del ciclo de elecciones políticas o al cambio de estatus de las madres y padres cuyos hijos e hijas dejan la edad escolar, constituye un reto común.

	Aprendizaje para la vida (competencias básicas)	**Telde con la escuela (absentismo)**	**Participación familias**
Agentes impulsores	Administración insular y administraciones municipales.	Administración municipal.	Asociaciones de madres y padres (AMPAs).
Tipo de miembros	Organizaciones y agentes heterogéneos: Cabildo, Ayuntamientos (21), Centros educativos (más de 145), y monitores y monitoras.	Organizaciones y agentes heterogéneos: Ayuntamiento, Centros educativos (52), otras organizaciones, y trabajadoras y trabajadores	El mismo tipo de organizaciones: Asociaciones de madres y padres.

		sociales.	
Tamaño y alcance geográfico	Abarca toda la isla de Gran Canaria y reúne a más de 165 organizaciones.	Abarca el municipio de Telde (Gran Canaria) en ella están implicadas unas 60 organizaciones.	El núcleo de la red lo forman unas 10 AMPAs. Han participado en sus actividades más de 35 AMPAs diferentes. Abarca la isla de Tenerife.
Naturaleza de los nexos	Formales e informales.	Formales e informales.	Informales.
Requisitos de pertenencia	Presentar un proyecto municipal ajustado al marco establecido por el Cabildo: desarrollo de proyectos orientados al aprendizaje de competencias básicas para la vida por medio de talleres en los que se trabaja en torno a proyectos con proyección social.	Los centros educativos de la red se benefician de sus servicios dado que pertenecen al municipio cuyo ayuntamiento promueve el plan.	Estar dispuesto el AMPA a aportar ideas e invertir tiempo en el trabajo de la red.
Elementos clave	Relaciones de confianza entre los miembros de la red, confianza que hubo que construir o reconstruir y que ha ido afianzándose con el paso del tiempo.	Relaciones de confianza entre los miembros de la red, confianza que hubo que construir o reconstruir y que ha ido afianzándose con el paso del tiempo.	Relaciones de confianza entre los miembros de la red, que ha ido afianzándose con el paso del tiempo.
Característica distintiva	Se trata de una red que abarca todos los municipios de la isla y que tiene un enfoque educativo definido de las actividades de tarde.	Se trata de una red que abarca a organizaciones educativas y no educativas orientada a afrontar un problema educativo y social.	Se trata de una red informal.

Tabla 1. Análisis comparativo de las tres experiencias de trabajo en red

1. *EL PROGRAMA INSULAR APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA: HACIA UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE*

Carlos Quesada Frigolet
Cabildo de Gran Canaria

1.1. *Introducción*

En Canarias se viene desarrollando, promovido por el Cabildo de Gran Canaria, un proyecto pionero de desarrollo de las competencias básicas en educación no formal.

Más de 3.000 estudiantes vienen beneficiándose desde 2007 de un programa que, bajo la denominación de Programa Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida", configura decidida y explícitamente las actividades de tarde como espacio de oportunidades para el éxito escolar a través de talleres con una orientación claramente educativa y activa.

La incorporación de las competencias básicas al currículo de la enseñanza obligatoria que ha establecido la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) supone no sólo el acuerdo más importante alcanzado hasta ahora en el marco de la Unión Europea sobre el perfil de una persona educada sino la mayor oportunidad que han tenido, hasta el momento, las administraciones públicas de colaborar activamente en la consecución del éxito escolar.

Consciente de esta nueva situación y de las posibilidades que ofrece, la Consejería de Educación y Juventud del Cabildo de Gran Canaria pone en marcha una nueva iniciativa: el Programa Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida". Este programa está abierto tanto a la participación de todos y cada uno de los ayuntamientos de la isla, como a la colaboración con la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias **(2)** y el Ministerio de Educación.

Desde el principio el programa se ha configurado en torno a un documento en el que el Cabildo de Gran Canaria ha definido con claridad el propósito educativo del mismo y su modelo de trabajo.

El Programa Aprender Competencias Básicas para la Vida nace con el firme propósito de alcanzar los siguientes objetivos:

- Aumentar y mejorar las oportunidades de aprendizaje que los centros educativos de Gran Canaria pueden ofrecer a sus alumnos para adquirir las competencias básicas.
- Contribuir al logro de las competencias básicas de toda la

población escolar, tanto de la Etapa Primaria como de la Etapa Secundaria Obligatoria, a través de un diseño y un desarrollo eficaz de las actividades extraescolares que ofrecerán los centros educativos.

- Facilitar la apertura de los centros educativos en horario no escolar para que puedan atender a todo su alumnado pero, especialmente, a aquellos que por diferentes razones necesitan de una mayor atención y apoyo.
- Colaborar con los ayuntamientos para que puedan hacer efectiva la apertura de los centros educativos para actividades de tarde y satisfacer algunas de las necesidades educativas que presenta la población escolar de su municipio.
- Impulsar una repuesta integral de las administraciones públicas y de toda la comunidad educativa al reto del éxito escolar.
- Promover la innovación educativa a través de proyectos que puedan mejorar la capacidad de respuesta de los centros educativos integrando el currículo formal, no formal e informal alrededor de las competencias básicas.

El programa Aprender Competencias Básicas para la Vida se dirige a la población escolar de la isla de Gran Canaria que está cursando la enseñanza obligatoria tanto en centros públicos como en centros concertados. El alumnado perteneciente a esta población que presente algún tipo de dificultad en el aprendizaje será considerado prioritario.

1.2. *Una red para el éxito escolar*

Tradicionalmente en España se ha asignado a las corporaciones locales un papel muy reducido en el desarrollo del derecho a la educación (Muñoz Moreno, 2009).

Los ayuntamientos se ocupan de conseguir los terrenos para la construcción de los centros educativos, se responsabilizan del mantenimiento de los edificios escolares y atienden la vigilancia de los mismos. Estas no son tareas propiamente educativas, sino que constituyen tareas de apoyo en el ámbito de las infraestructuras educativas.

Los ayuntamientos se ocupan también del absentismo escolar y

colaboran con el gobierno autonómico en su control y reducción.
Al igual que el gobierno autonómico tiene la competencia y, por tanto, la responsabilidad institucional, sobre la enseñanza formal, las administraciones locales en España carecen de competencias como agentes educadores.
No obstante, la legislación contiene oportunidades variadas para aquellas corporaciones que opten por comprometerse más allá de sus obligaciones formales (competencias) en contribuir activamente en la tarea educativa, ya que prevé la posibilidad de colaborar con la administración autonómica y del Estado en la tarea educadora en todas sus vertientes (artículos 25, 26 y 28 de la Ley 7/1985, de 2 de Abril, Reguladora de las Bases Del Régimen Local y los artículos 113, 126 y la disposición adicional decimoquinta de la Ley Orgánica de Educación; ver ANEXO I).
Por otra parte, la incorporación prevista en la Ley Orgánica de Educación de la educación no formal e informal en el currículo ha reforzado el papel de todos los agentes sociales, en general, y de las administraciones locales, en particular, en la educación.
Ello hace que impulsar y desarrollar políticas educativas para el éxito no sólo sea posible sino que de hecho ya se venga haciendo con excelentes resultados desde muchas corporaciones locales.
En toda España se registran cientos de experiencias promotoras de más y mejor educación desde las corporaciones locales. Ciudades de todo tipo como Barcelona, Sevilla, Alcorcón, Cádiz, Jaén, Almería, Palma de Mallorca, Granada, Zaragoza, A Coruña, Málaga, Huelva, Getafe, Viso del Alcor, Parla, Gijón, Daganzo, Valle de Mena, Avilés, Mataró, Sagunto, Dos Hermanas, Callosa d'en Sarrià, San Sebastián, San Martín del Rey Aurelio, Villamayor, Denia, Sant Boi de Llobregat o Lugo vienen desarrollando valiosas experiencia en el ámbito de la educación no formal e informal. Experiencias de diverso tipo:

- Dirigidas al alumnado. Actividades didácticas complementarias: conoce tu ciudad, música, teatro, poesía, ciencias, sostenibilidad, salud, consumo, ciudadanía, valores, convivencia, ocio...; éxito escolar: apoyo, escolaridad, orientación...

- Dirigidas a las familias: formación, convivencia, conciliación...
- Dirigidas al profesorado: convivencia, educación para la salud...
- Dirigidas a los centros educativos: asesoramiento, gestión educativa, consejeros escolares, AMPAs.

El Programa Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida" se sitúa en esta senda y aprovecha el espacio de las actividades extraescolares para dotar de valor educativo a este tiempo, ampliando las oportunidades educativas de los escolares que participan en sus talleres.
Esta es la oportunidad que el Cabildo de Gran Canaria se ha propuesto explotar con el Programa Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida", implicando a la vez a los ayuntamientos de la isla en esta innovadora forma de orientar las actividades extraescolares hacia la promoción del éxito educativo a través del desarrollo de las competencias básicas en un entorno de talleres.
El programa insular ha servido también para remodelar otras actividades que venían desarrollando distintos ayuntamientos ya que, a través de la práctica de colaboración en el programa, muchos ayuntamientos han visto el potencial de este enfoque y lo han adoptado para sus propios programas municipales.
Actualmente colaboran de forma activa con el programa la práctica totalidad de los ayuntamientos de la isla y el único ayuntamiento que hasta ahora no había podido participar ya ha manifestado su deseo de incorporarse para el curso 2010-11.
El programa se soporta sobre una red constituida por distintos agentes:

- El Cabildo de Gran Canaria, con su Consejera de Educación y Juventud, Dña. Onelia García Marrero, al frente, con la colaboración de sus asesores y el apoyo del personal administrativo del servicio y un becario de inserción laboral.
- Los Ayuntamientos de la isla de Gran Canaria, con sus Concejales/as al frente, contando con sus apoyos técnicos y administrativos y con los/las monitores/as que desarrollan los

talleres del programa en cada municipio.

- Los Centros Docentes, con sus equipos directivos al frente.

Como es obvio, una red de este tipo no se constituye de la noche a la mañana desde la nada. En los momentos iniciales la red se ha beneficiado en gran medida de la existencia previa de redes de colaboración entre algunos ayuntamientos y centros basadas en el desarrollo de actividades extraescolares. No había sin embargo una tradición de colaboración en este ámbito entre el Cabildo de Gran Canaria y los ayuntamientos.

Con la llegada en el 2007 del actual equipo a la Consejería de Educación y Juventud del Cabildo de Gran Canaria se inició una intensa actividad destinada a desarrollar procesos de colaboración cabildo-ayuntamientos, plasmándose en numerosas jornadas y encuentros que han servido para desarrollar la confianza entre agentes e impulsar programas y actividades de forma colaborativa.

Un ejemplo de ello es la ordenanza reguladora del apoyo financiero por parte del Cabildo de Gran Canaria a las Escuelas Municipales de Música y/o Danza de Gran Canaria. Asimismo, se han celebrado tres Jornadas Insulares de Educación en las que ayuntamientos y cabildo han tendido ocasión de mostrar, en una fiesta-muestra con más de 2.000 escolares, lo mucho y bueno que vienen haciendo a favor del éxito educativo en la isla.

El Programa Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida" constituye el ejemplo más palpable de esta nueva dinámica de trabajo en red en el ámbito de la educación en Gran Canaria. Esta red se constituyó a iniciativa del Cabildo de Gran Canaria que diseñó un programa educativo de educación no formal dirigido al alumnado de la isla para el desarrollo de las competencias básicas en el marco de las actividades extraescolares a través de un enfoque innovador alternativo a las clases de apoyo y a las actividades lúdicas.

Para ello y desde el principio se estableció un proceso de colaboración intensa con los ayuntamientos de la isla, a los que se ofreció la posibilidad de participar en el programa diseñando proyectos locales de desarrollo en los centros del municipio.

Los ayuntamientos a su vez han establecido acuerdos con centros de su municipio para la selección del alumnado y para el desarrollo de los talleres y han configurado equipos de monitores/as para la realización de los mismos.

Esta red constituida por cabildo, ayuntamientos, centros y monitores/as constituye una de las principales fortalezas del Programa Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida"

Pero como ya se ha señalado esta red no surge de la noche a la mañana. Nace y se desarrolla a través de un proceso que sigue evolucionando.

1.3. *Un proceso de desarrollo*

Antes de 2007, fecha de la incorporación del nuevo equipo a la Consejería de Educación y Juventud del Cabildo de Gran Canaria, se venía desarrollando un programa de clases de apoyo en horario de tarde denominado "Aprender Jugando" **(3)** . Éste contaba con un conjunto de monitores/as que se repartía por centros de la isla para impartir "clases de apoyo". La colaboración de los ayuntamientos en el programa era marginal y la de los centros se limitaba a ofrecer espacios para las actividades y a señalar los alumnos "con problemas" y que "requerían apoyo".

El nuevo equipo, tras analizar las realizaciones de este "programa", llega a la conclusión de que su contribución al éxito educativo era escasa, no aprovechaba adecuadamente las oportunidades de colaboración con los ayuntamientos y carecía de mecanismos de seguimiento de sus resultados. Por ello, se diseña y configura un programa nuevo que aproveche las oportunidades que el marco normativo de la LOE ofrece para alinear la educación formal, no formal e informal en torno al desarrollo de las competencias básicas.

Se tuvo muy claro desde el principio que el programa debía articularse sobre una colaboración estrecha y sostenida cabildo-ayuntamientos-centros y se configuró una propuesta en la que este elemento es clave.

Ya a finales de 2007 el Cabildo de Gran Canaria convoca las I Jornadas Técnicas sobre Políticas Educativas Locales en Gran Canaria a las que se invita a todas las Concejalías de Educación de los 21 municipios de la isla.

En estas jornadas hubo ocasión de compartir visiones sobre las oportunidades y retos que las administraciones locales tienen para contribuir al desarrollo de la educación. Las jornadas también sirvieron para evidenciar la voluntad de cooperación entre las instituciones participantes, más allá de los colores políticos de cada una de ellas. Podría afirmarse que constituyeron el embrión de la red que soporta al Plan Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida".
A comienzos de 2008 se pone en marcha el nuevo programa que arranca con un encuentro cabildo-ayuntamientos. En dicho encuentro se presenta y discute ese programa educativo que tiene un enfoque innovador:

- Centrado en el desarrollo de las competencias básicas.
- Basado en talleres comprometidos con la generación de realizaciones o productos socialmente útiles y comunicables (teatro, prensa escolar, radio escolar, producción audiovisual, etc.)
- Con un fuerte implicación de los ayuntamientos de la isla.
- Y con la colaboración de los centros educativos.

Este cambio radical de enfoque requirió de numerosas reuniones previas:

- Con responsables políticos municipales, técnicos municipales y monitoras y monitores que han participado en diversos talleres y seminarios en los que la corporación insular ha clarificado las finalidades y objetivos del programa y su enfoque.
- Con los responsables políticos y técnicos municipales para clarificar las finalidades y objetivos del programa y su enfoque, y comunicar el reparto de papeles en la red, los procedimientos de desarrollo, reclutamiento y formación de monitores, etc.
- Reuniones con los monitores y monitoras para clarificar las finalidades y objetivos del programa y su enfoque, aclarar dudas, ofrecer pautas de desarrollo y actuación, etc.
- Para la puesta en marcha de la actividad en cada municipio se articularon una serie de procesos secuenciados (ver ANEXO II):

- Distribución de recursos. Los recursos disponibles por parte del Cabildo de Gran Canaria se distribuyen entre los ayuntamientos de la isla en función de la población escolar con una corrección que garantice una dotación mínima a los ayuntamientos más pequeños (4) .
- Proyectos municipales. Cada ayuntamiento, en el marco del proyecto diseñado por el Cabildo de Gran Canaria, planifica su proyecto local adaptado a su contexto y prioridades y lo remite al Cabildo. Este lo evalúa y solicita, si es necesario, las adaptaciones pertinentes para ajustarlo al programa insular. Una vez evaluado positivamente se le comunica al ayuntamiento y se autoriza la puesta en marcha del subprograma municipal.
- Selección de centros por parte de cada ayuntamiento y acuerdos con sus equipos directivos.
- Reclutamiento de monitores y monitoras por parte de cada ayuntamiento y formación inicial de los mismos por parte del Cabildo y de cada ayuntamiento.
- Reclutamiento de alumnado:
  - Campaña divulgativa.
  - Reuniones con familias para explicar bien el enfoque y atemperar las expectativas. Este punto es crítico (5) .
  - Inscripción del alumnado.

La implementación del programa se ha desarrollado a través de un proceso de incorporación paulatina de los rasgos diseñados desde el principio ya que suponía una innovación importante que chocaba con tradiciones fuertemente arraigadas en el ámbito de las actividades extraescolares.
Durante el primer curso se hizo mucho hincapié en:

- Asegurar la coherencia entre los proyectos municipales y el nuevo enfoque del programa.
- Reclutar monitores/as con un perfil educativo, dando preferencia a titulados universitarios con habilitación pedagógica acreditada.

- Proporcionar formación a los/las técnicos/as municipales y a los/las monitores/as sobre competencias básicas y metodología de talleres de desarrollo de éstas en el marco de proyectos.

A lo largo de los tres cursos de vida del programa éste ha ido evolucionando.
En el curso 2008-2009 se introducen los cambios siguientes:

- Incremento de las exigencias de ajuste de los proyectos municipales al marco del programa, rechazando especialmente los "talleres de refuerzo encubiertos" **(6)** .
- Incorporación de la figura de un coordinador externo con funciones de recogida de información sobre el terreno visitando una muestra de talleres, evaluación de esta información (DAFO), síntesis de la misma y propuestas de mejora.
- Divulgación en la web del Cabildo de los proyectos municipales.

El último curso del que en estos momentos podemos dar referencia es el curso 2009-10. En él se han introducido los cambios siguientes:

- Creación de una plataforma virtual para la gestión del programa: horarios, matrícula, asistencia y memorias.
- Esta permite a los/las monitores/as dar cuenta de la actividad de los talleres y facilita a ayuntamientos y cabildo la supervisión de los mismos.
- Incorporación de la exigencia de memorias trimestrales y anuales a cada monitor en las que se describa el contexto de taller, se haga un relato de su desarrollo, destacando las principales incidencias, se describan las realizaciones y productos alcanzados, y cómo se han divulgado los mismos, se reflexione sobre la experiencia y se propongan mejoras.
- Esto ha reportado varios beneficios. Ha permitido reforzar en los/las monitores/as la conciencia de las características específicas del enfoque del programa, con especial referencia a la necesidad de que cada taller tenga una orientación clara a algún producto

socialmente comunicable y que su actividad se aproveche para el desarrollo de las competencias básicas.

- Por otra parte, ha permitido identificar algunas prácticas residuales no acordes al programa y dar orientaciones para su corrección.
- Por último, ha servido para reforzar la divulgación de las realizaciones del programa.
- Divulgación a través de la web del Cabildo de todos los proyectos municipales, de todas las memorias de cada uno de los 70 monitores, incluyendo la memoria visual de las actividades.
- Esto permite, además de dar a conocer a la sociedad las realizaciones del programa, compartir experiencias entre todos los agentes participantes, ofreciendo una base para el conocimiento compartido.

Para el curso 2010-2011 se ha previsto:

- Desarrollar una plataforma web nueva de apoyo y gestión del programa que incorpore y mejore las herramientas ofrecidas hasta ahora, reforzando la malla constituida por los 70 monitores/as, 21 ayuntamientos y cabildo.
- Puesta en marcha de la Comisión del Plan Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida" con participación municipal prevista en el I Plan Insular de Educación de Gran Canaria.
- Ésta debe servir para formalizar un foro de participación que permita un proceso compartido de mejora del programa.

Como se puede apreciar en las líneas precedentes, el Plan Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida" es un programa innovador basado en el trabajo en red que se encuentra en proceso de desarrollo, al que todavía queda mucho camina para desplegar todo su potencial.

1.4. *Afrontando las dificultades*

Pero el proceso de desarrollo del programa, como era de esperar, no se ha producido sin dificultades. Han sido, y son aún, numerosos los obstáculos que ha habido que afrontar para que el programa cuaje

adecuadamente.
Entre las principales dificultades encontradas en el desarrollo del programa podríamos destacar las siguientes:

- *Tradiciones fuertemente arraigadas relativas al enfoque de las actividades extraescolares: apoyo educativo vs. actividades lúdicas.*

Las actividades extraescolares en Canarias (y seguramemente en España) han tendido a situarse en torno a dos polos.
Uno es el relativo a las clases de apoyo o refuerzo en horario de tarde. A través de ellas el alumnado con dificultades escolares recibe apoyo para la realización de sus "deberes" o "tareas escolares" relacionados fundamentalmente con las áreas de Lengua, Matemáticas e Inglés. Éstas, aunque poseen un propósito educativo, se basan en un enfoque curricular muy limitado que ofrece "más de lo mismo" al alumnado con dificultades de adaptación escolar.
Otro tipo de actividades de tarde se articulan alrededor de los conceptos de ocio y lúdico. Éstas, aunque pudieran tener consecuencias potencialmente educativas, se configuran sin propósito educativo explícito.
El Plan Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida" se basa en un modelo pedagógico activo con un propósito explícitamente educativo y ambicioso orientado al desarrollo de las competencias básicas. Cada taller del programa se articula en torno a un proyecto (representación teatral, periódico escolar, huerto escolar, radio, producción audiovisual...) que se aprovecha al máximo como "caldo de cultivo" para el desarrollo de las competencias básicas.
Este último enfoque "compite" con los enfoques tradicionales mencionados que están fuertemente arraigados, lo que exige un esfuerzo intenso y sostenido para reivindicar al valor del nuevo enfoque y conseguir las adhesiones necesarias para el desarrollo de todo su potencial.

- *Demandas y expectativas de las familias y de los centros.*

Habitualmente cuando se les comunica a los centros y a las familias la

oferta de actividades de tarde para el alumnado y especialmente para el alumnado con dificultades, se activa en sus cabezas el marco de las "clases de apoyo" dedicadas a ayudar en las "tareas escolares" o "deberes". Al fin y al cabo esto es lo que ha venido ocurriendo hasta ahora.
Esto hace que los centros y familias que esperan otras cosas tiendan a inhibirse de atender a la oferta. Por el contrario, los centros y familias que tienden a aprovechar la oferta de actividades de tarde vienen con unas demandas y expectativas que chocan con la naturaleza del programa.
Esto ha supuesto un gran esfuerzo de explicación no exento de contradicciones y conflictos que han implicado a la red en todos sus niveles.
El Cabildo ha tenido que esforzarse en ser claro y firme en cuanto a la naturaleza de lo que ofrece y ha tenido que reivindicar de forma persistente y fundamentada el valor de los talleres y de su contribución al éxito educativo.
El tiempo está siendo el mejor aliado frente a esta dificultad. A medida que los nuevos talleres han logrado culminar con éxito sus proyectos el nuevo enfoque ha ido ganando apoyos entusiastas, reconociéndose desde la práctica su alto valor educativo.

- *Persistencia inicial del modelo de "clases de apoyo" en la mente de los monitores/as.*

La falta de interiorización del nuevo enfoque, la persistencia del modelo de apoyo educativo de "clases de apoyo" por presión del centro y las familias, y la inseguridad debida a la inexperiencia de algunos monitores/as ha provocado que en ocasiones accedan a modificar el enfoque para adaptarse a las demandas externas desvirtuando la actividad de los talleres.
Esta dificultad se produjo de forma muy amplia en el primer curso de implementación del programa. Posteriormente, como consecuencia de las reiteradas acciones formativas y de la supervisión de la actividad de los talleres, estas prácticas se han ido convirtiendo en marginales.

●*Descuidos y deslealtad de unos pocos ayuntamientos, que redactan un proyecto coherente con el enfoque del programa pero implementan talleres que en la práctica son de apoyo educativo tradicional.*

Estas prácticas se han ido reduciendo a través de la supervisión directa de la actividad de los talleres, de sus producciones y de la divulgación que de las mismas se realizan. En estos momentos podríamos afirmar que han quedado prácticamente erradicadas tras el esfuerzo de clarificación de estos años y tras la divulgación de las mejores prácticas que han permitido visibilizar que son posibles otras formas de atención al desarrollo educativo.
Otra de estas dificultades ha tenido que ver con la ocultación del papel del Cabildo en el programa, haciendo ver a centros y familias que estos talleres son una iniciativa municipal financiada por el ayuntamiento. Esto ha obligado a formalizar acuerdos explícitos de citar el papel del Cabildo en cuantas acciones de divulgación se realicen.
En estos momentos esta es una dificultad razonablemente superada.

●*Atascos administrativos relacionados fundamentalmente con la gestión de los pagos a los monitores que ha generado impuntualidades y retrasos.*

La falta de experiencia de la corporación en este tipo de programas ha generado numerosas y persistentes dificultades en la gestión de los pagos.
Un esfuerzo intenso y sostenido para modificar los protocolos de actuación y la coordinación entre departamentos implicados (Servicio, Intervención y Hacienda) ha permitido agilizar enormemente esta cuestión y reducir las incidencias al mínimo, asegurándose el pago en un plazo inferior al mes.
La cultura de la cooperación constructiva que se ha ido consolidando en la red ha permito ir afrontando las dificultades que la implementación de un programa innovador como este necesariamente iba a tener que afrontar.

A la vez, la experiencia de estos años y los vínculos que se han ido creando crean nuevas condiciones favorables para asumir las nuevas dificultades y retos.

1.5. *Logros de la cooperación*

En estos tres cursos que ha venido desarrollándose en Plan Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida" podemos afirmar que se han producido una serie de logros significativos entre los que podemos destacar los siguientes:

a. El más importante de ellos es que la mayor parte de los talleres están funcionando actualmente con el enfoque previsto en el programa y están proporcionando valiosas experiencias de éxito a un gran número de alumnos/as en situación de desventaja social y educativa, y en riesgo de exclusión educativa.

b. Consolidación de una relación de confianza entre ayuntamientos y Cabildo que constituye la mejor baza para el desarrollo del programa, a la vez que permite afrontar nuevos proyectos de cooperación.

c. Proyección pública del programa a través de la divulgación de sus realizaciones por medio de las Jornadas Insulares de Educación con amplio eco en prensa y entre los centros educativos y la publicación de la documentación del programa, de los proyectos municipales y de las memorias de los talleres en la web **(7)** del Servicio de Educación del Cabildo de Gran Canaria.

d. Cualificación y estabilidad del equipo de monitores. El programa cuenta con el privilegio de tener un equipo de monitores con titulación universitaria que en la mayor parte de los casos tiene acreditada habilitación pedagógica **(8)** .

e. La colaboración de los ayuntamientos en esta cuestión ha sido fundamental, ya que son ellos quienes se ocupan del reclutamiento de los monitores y de su supervisión más directa.

f. Mejoras administrativas consistentes en la formalización de los contratos a los monitores/as, que antes no existían, ajuste de los protocolos y procedimientos para la gestión de los pagos a los

monitores con el fin de reducir al mínimo el tiempo transcurrido entre la presentación de las facturas y el abono de las mismas.

g. El protocolo para la facturación de los monitores/as y la coordinación cabildo-ayuntamientos-centros ha sido fundamental ya que el Cabildo paga sobre la base de certificaciones de actividad que realizan los ayuntamientos y los centros.

Cada uno de estos y otros logros han sido posibles gracias a la consolidación de la red que soporta al programa y no hubiera sido posible sin el compromiso de todos los agentes implicados.

1.6. *Mirando al futuro*

Tras los logros del programa, modestos o significativos según se mire, en el desarrollo de sus oportunidades para contribuir al éxito educativo y tras la superación de las dificultades desde la cooperación, la red tiene por delante importantes retos:

1. El primero de ellos es proyectarse más allá de las elecciones del 2011, lo que requerirá reforzar el reconocimiento del valor del programa y consolidar plataformas de apoyo a su desarrollo.

2. La principal de estas plataformas está constituida por los ayuntamientos de la isla, por los que es necesario consolidar la coordinación con los mismos.

3. Consolidar el enfoque del programa (desarrollo de proyectos orientados al aprendizaje de competencias básicas para la vida por medio de talleres en los que se trabaja en torno a proyectos con proyección social) entre ayuntamientos, monitores, centros y familias a través de la intensificación de las acciones divulgativas.

4. Mejorar la formación de los monitores para el desarrollo de talleres orientados a productos que puedan proyectarse al exterior y al desarrollo de las competencias básicas, intensificando las acciones formativas y sensibilizándoles sobre la importancia de la divulgación de los resultados para crear las mejores condiciones para la continuidad del programa.

5. Diseñar e implementar un mecanismo de evaluación orientado a la mejora y al reconocimiento público del programa y divulgar

intensa y extensamente sus resultados y realizaciones.

Con demasiada frecuencia experiencias valiosas como ésta desaparecen ante los cambios en las corporaciones que las han impulsado, desperdiciándose la experiencia acumulada y desaprovechándose las oportunidades de desarrollo que ofrece. Es por ello que el principal reto consiste en promover un reconocimiento del valor del programa y de la red que lo sustenta para crear las mejores condiciones posibles para su continuidad.

1.7. *A modo de conclusión*

El Plan Insular "Aprender Competencias Básicas para la Vida" constituye un buen ejemplo de programa en red al servicio de éxito educativo.

Hemos aprendido que no son pocas las dificultades que la consolidación de redes de este tipo debe afrontar: liderazgo, modulación de expectativas, adaptación a los diferentes ritmos de maduración de las entidades implicadas, resolución de conflictos de intereses, cuidado de las personas, distribución de responsabilidades y recursos, etc... Pero también hemos descubierto que para la superación de éstas resultan claves la claridad en los fines, objetivos y enfoque, la lealtad mutua y la paciencia para permitir la evolución y el crecimiento de la red.

Cuando las redes son promovidas y sustentadas desde las administraciones, una de las principales amenazas la constituyen los cambios políticos y ante ellos la mejor prevención es la documentación y divulgación de las experiencias y logros de modo que estimule la demanda social de continuidad.

ANEXO I. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006)

Artículo 113. Bibliotecas escolares.

5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.

Artículo 126. Composición del Consejo Escolar.

1. El Consejo Escolar de los centros públicos estará compuesto por los siguientes miembros:

c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término

municipal se halle radicado el centro.
Disposición adicional decimoquinta. Municipios, corporaciones o entidades locales.

- La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios escolares destinados a centros educativos públicos.
- Cooperación con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes.
- Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales para las enseñanzas artísticas.
- Corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento para el uso de los centros docentes, que de ellas dependan, por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social.
- Las Administraciones educativas, deportivas y municipales, colaborarán para el establecimiento de procedimientos que permitan el doble uso de las instalaciones deportivas pertenecientes a los centros docentes o a los municipios.

LEY 7/1985, DE 2 DE ABRIL, REGULADORA DE LAS BASES DEL RÉGIMEN LOCAL

Artículo 25.
2. El Municipio ejercerá, en todo caso, competencias, en los términos de la legislación del Estado y de las Comunidades Autónomas, en las siguientes materias:
k) Prestación de los servicios sociales y de promoción y reinserción social.
n) Participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos, intervenir en sus órganos de gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Artículo 26.

1. Los Municipios por sí o asociados deberán prestar, en todo caso, los servicios siguientes:

b) En los Municipios con población superior a 5.000 habitantes-equivalentes, además: parque público, biblioteca pública, mercado y tratamiento de residuos.

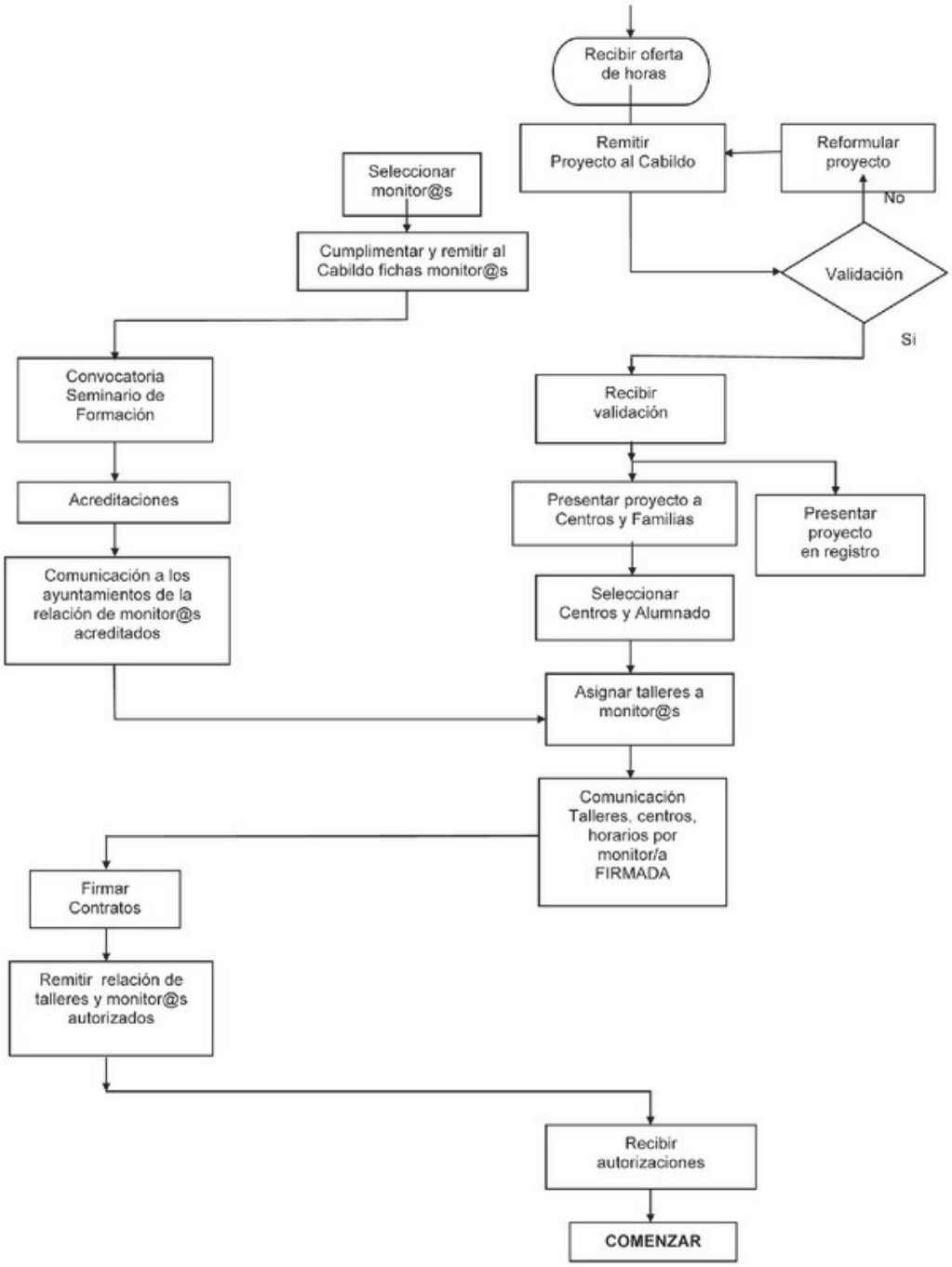
c) En los municipios con población superior a 20.000 habitantes-equivalentes, además: protección civil, prestación de servicios sociales, prevención y extinción de incendios e instalaciones deportivas de uso público.

Artículo 28.

Los Municipios pueden realizar actividades complementarias de las propias de otras Administraciones Públicas y, en particular, las relativas a la educación, la cultura, la promoción de la mujer, la vivienda, la sanidad y la protección del medio ambiente.

ANEXO II

Proceso de presentación y aprobación de los proyectos municipales ante el Cabildo:



2. *UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN RED: EL I PLAN INTEGRAL DE PREVENCIÓN Y CONTROL DEL ABSENTISMO ESCOLAR TELDE CON LA ESCUELA*

Carmen Hernández Jorge
Ayuntamiento de Telde

2.1. *Introducción*

El absentismo escolar, es decir la falta de asistencia a clase de manera injustificada y reiterada, es un fenómeno complejo, variable y

heterogéneo. La etiología puede ser diversa, desde una respuesta activa del alumno/a hacia la institución escolar ante reiteradas dificultades y fracasos acumulados, la desmotivación hacia el ámbito escolar, un sistema educativo que no responde, en ocasiones, a las expectativas individuales del/a chico/a, pudiendo estar condicionado por las desigualdades socioeconómicas y culturales si bien éstas últimas no tienen carácter determinista. Por lo tanto, las causas pueden estar: dentro del ámbito escolar, fuera de él o en ambos lugares y siempre están vinculadas a la biografía del alumno/a.

El absentismo escolar es una de las puertas de entrada a la pérdida de oportunidades de empleabilidad e integración social a medio plazo. Por eso, actuar sobre ella es también tener visión de largo plazo y disminuir la vulnerabilidad laboral y social.

Por lo tanto, el absentismo escolar es un problema al que se enfrentan de forma directa y permanente los centros educativos y es motivo de preocupación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto. La trascendencia y gravedad del absentismo se acentúa si tenemos en cuenta su estrecha relación con el fracaso escolar, teniendo en cuenta que este fenómeno constituye una seria dificultad para la inserción laboral, incrementando así el riesgo de desarraigo social y marginación. Analizando las últimas estadísticas, Canarias registra un índice de abandono y fracaso escolar de los más altos de todas las Comunidades Autónomas (36.9% y 35.9% respectivamente), por lo que estos datos colocan a las Administraciones Públicas en la obligación de tomar medidas urgentes para paliar esta situación. Con el objeto de proporcionar alternativas a esta realidad se propuso en el año 2007, el I *Plan Integral para la Prevención y Control del Absentismo Escolar 2007-2011*, teniendo en cuenta que la ciudad de Telde es la cuarta ciudad del archipiélago con 100.015 habitantes (Dpto. de Estadística del M.I. Ayuntamiento de Telde, 01/01/2009) y 14.386 escolares (Dpto. de Estadística de la Viceconsejería de Educación del Gobierno de Canarias correspondiente al curso 2009/2010), alumnado distribuido en 33 Centros de Infantil y Primaria, 14 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, 2 centros educativos concertados, 2 centros educativos privados y 1 centro de

educación especial comarcal.
El I Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar "Telde con la Escuela" se planteó dada la necesidad de trabajar el absentismo escolar como una obligación legal (Ley Órganica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Art. 10 del RD 2274/1993) y como competencia de la administración local y de todas las administraciones relacionadas con la educación, pero sobre todo como un compromiso con la educación desde la Concejalía de Educación del M.I. Ayuntamiento de Telde. Además, el control del absentismo escolar en esta área hasta el año 2007 estuvo durante cuatro años sin intervención alguna y constituía una obligación poner en marcha un Plan transversal y coordinado para prevenir y controlar el absentismo escolar.
Este Plan está destinado a todo el alumnado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, las familias y ciudadanía en general, con el principal objetivo de concienciar a la población teldense sobre la importancia de la asistencia al aula con los consiguientes efectos multiplicadores de favorecer la asistencia continuada al aula, el éxito escolar y la inclusión social y laboral de los jóvenes de nuestro municipio.

2.2. *Descripción de la red*

El Plan de Absentismo comenzó a desarrollarse con recursos humanos municipales tras diversas reuniones y coordinaciones entre las concejalías implicadas en el citado fenómeno.
Por lo tanto, la primera acción trató de coordinar a la mayor parte de las concejalías que pudiesen contribuir a ello, como Servicios Sociales, Deportes, Policía Local y Desarrollo Local y constituir así el **Equipo Multidisciplinar** coordinado por técnicos de la Concejalía de Educación y compuesto por los/as siguientes miembros/as:

- Dos pedagogas de la Concejalía de Educación
- Una trabajadora social de la Concejalía de Servicios Sociales.
- Tres educadoras sociales de la Concejalía de Servicios Sociales.
- Un técnico de la Concejalía de Deportes.
- Un técnico de la Concejalía de Desarrollo Local.
- Dos agentes de la Policía Local.

El principal objetivo del citado equipo fue realizar una diagnosis del absentismo municipal debido a que se carecía de un análisis de la realidad que permitiese poner en marcha todos los mecanismos de control, prevención e intervención. Esta acción dio lugar a la necesidad de coordinación con todos los agentes educativos y sociales del municipio que pudiesen contribuir al desarrollo del proyecto de trabajo.

La evaluación procesual de las acciones de contacto, reuniones y coordinaciones dieron lugar a la CREACIÓN DE LA MESA MUNICIPAL DE ABSENTISMO ESCOLAR, con el fin de establecer líneas de actuación transversales y coordinadas donde se implicasen todos los agentes educativos y sociales del municipio. La Mesa está compuesta por los siguientes miembros:

- Responsables de los centros educativos en materia de absentismo.
- Trabajadores sociales de los Centros de Atención Preferente (PROCAP) **(9)** .
- Trabajadores sociales de los Centros de Salud.
- Trabajadores sociales de los EOEPs (Equipos de Orientación de Zona).
- Inspectores de educación.
- Coordinadora de centros del PROCAP de la Dirección General de Promoción Educativa.
- Técnico de la Dirección General del Menor.
- Equipo multidisciplinar (policía local, desarrollo local, servicios sociales, deportes y educación).
- Otros Agentes: Técnico del Programa Comunitario "El Patio" **(10)** , Técnico psicopedagoga "Yrichen" **(11)** , Técnico "Proyecto Hombre" **(12)** , Técnico "Forem" **(13)** y Técnico de "Hecansa" **(14)** .

2.3. *Metodología de trabajo de la red*

La metodología de trabajo en red permite un seguimiento y control continuo del Plan, así como la vertebración coherente de todas las

actuaciones, siendo la Mesa Municipal de Absentismo Escolar la herramienta que garantiza la evaluación continua del proceso y el eje transversal para el desarrollo de las acciones.

Características de la metodología:

- **Integral:** Se plantea una intervención integral ya que considera que el absentismo forma parte de una realidad más amplia en el propio ámbito educativo.
- **Flexible:** La intervención desarrollada tendrá un carácter flexible, de modo que constituya una guía para abordar o prevenir esta problemática no un modelo exclusivo y excluyente de otras propuestas de trabajo.
- **Interinstitucional:** El absentismo escolar se aborda por medio de una actuación conjunta de distintos agentes e instituciones coordinada desde el ámbito educativo.
- **Multiprofesional:** En general, la solución al problema del absentismo supone la adopción de medidas que incidan directamente en problemáticas de distintos tipos, lo que implica también la intervención de diferentes profesionales.

Las seis líneas metodológicas:

1. Servicio*TELDE-NTIC:* Uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con un servicio de mensajería a móviles, SMS, para informar a los padres de manera inmediata de la falta de asistencia de sus hijos al centro escolar.

2. Acciones comunitarias:

- Actividades de sensibilización:

- Folletos repartidos en los centros educativos sobre la importancia de asistir a la escuela y al instituto.

- Charlas de sensibilización a las familias.

- Jornadas deportivas de sensibilización en primaria y secundaria "Muévete contra el absentismo escolar". Como objetivos generales de las citadas jornadas se destacan:

***SENSIBILIZAR** a los alumnos/as sobre la importancia de la

asistencia escolar e informar sobre los efectos negativos que produce el absentismo escolar.

***POSIBILITAR** el conocimiento y práctica de distintas modalidades deportivas a través del juego.

***TRANSMITIR** los valores que implica el deporte como mejora del ámbito socio afectivo.

***FOMENTAR** la prevención contra el absentismo escolar y la importancia de la asistencia a clase a través de la creación de un párrafo o frase por cada centro educativo participante.

***CREAR** en los participantes hábitos de salud, de práctica deportiva evitando así los efectos del sedentarismo, higiene alimentaria, respeto al contrario, a las normas, a las instalaciones y al público.

●Escuelas de Familia: los espacios de formación de familias se enmarcan como acciones de apoyo, orientación y formación a los padres y madres del municipio de Telde, agentes muy importantes en la socialización primaria y en todo el proceso educativo natural que se sucede en los hogares y como sostén en las escuelas. Se apuesta por actuaciones de carácter preventivo, toda vez que las diversas estrategias de prevención han de estar dirigidas a reducir los factores de riesgo y estrés a nivel personal y ambiental; promocionar los factores de protección, y las potencialidades del individuo y de la comunidad, reforzando las estrategias y habilidades para afrontar los problemas e incrementar soportes, herramientas, ayudas y apoyos personales y sociales y mejorar las habilidades y capacidades intrapersonales, incidiendo en los ámbitos con mayor influencia en los individuos, es decir, los más cercanos y accesibles (personal, familiar, escolar, grupos de amigos, comunidad, etc.). Durante los tres cursos escolares dichas acciones han llegado a 508 beneficiarios/as, iniciándose en curso 2007/2008 con 50 familias beneficiarias, 124 en el curso 2008/2009 e incrementándose hasta 334 en el curso 2009/2010.

3. Intervención del Equipo Técnico Multidisciplinar:

● Coordinar las actuaciones de los diferentes servicios municipales que intervienen directa o indirectamente en el Plan.

● Recoger la información facilitada mensualmente por los centros, a través de los partes de absentismo, así como mantener reuniones periódicas de coordinación y seguimiento con los equipos directivos y el profesorado.

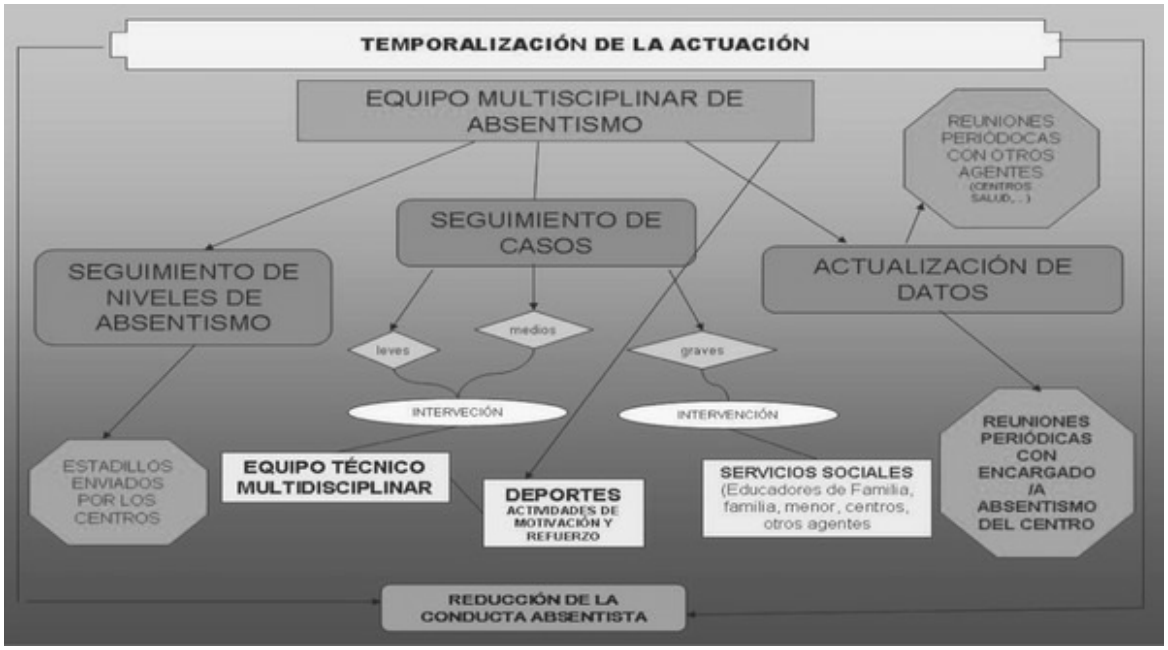
● Requerir a los centros la documentación e información necesaria para el desarrollo del Plan y velar por su debida utilización y confidencialidad.

● Detección e Intervención en casos leves y moderados (alumnado y familias) y en casos graves (actuaciones coordinadas equipo multidisciplinar - policía local - educación - servicios sociales).

● Atención a las familias en situación de necesidad con los recursos normalizados disponibles.

● Propuesta y realización de acciones comunitarias adecuadas a la prevención, sensibilización y tratamiento del absentismo escolar. Actuaciones en zonas de mayor vulnerabilidad social.

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN



4. Intervención de los Servicios Sociales Municipales:

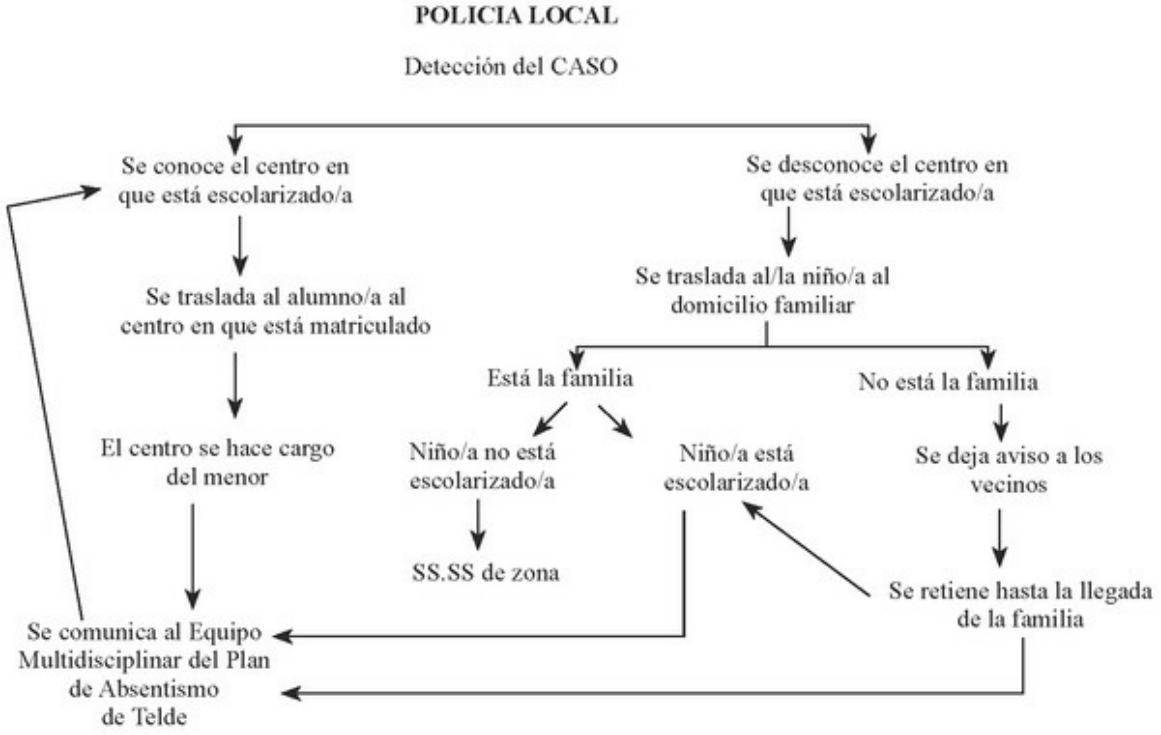
Los Servicios Sociales Municipales desarrollan dos vertientes de trabajo:

a) La prevención a través de las actuaciones de educadores sociales en distintas zonas del municipio coordinados con los centros educativos, con el equipo multidisciplinar e integrados en la Mesa Municipal de Absentismo Escolar.

b) La intervención a través del equipo municipal de riesgo: Intervención en aquellos casos de carácter grave que los centros educativos derivan al equipo multidisciplinar.

5. Intervención de la Policía Local:

Es fundamental la labor que desarrolla la Policía Local en el control de lugares frecuentados por el alumnado absentista, con un protocolo de actuaciones específico a desarrollar en cada caso.



6. Acciones de la Mesa Municipal de Absentismo Escolar:

Las acciones más importantes de la mesa han ido encaminadas a una continua revisión y evaluación del plan, planteando nuevas propuestas de prevención e intervención y recogiendo las aportaciones de todos los agentes sociales. Estas líneas de trabajo se han definido de forma coordinada y con carácter transversal.

Entre **las Funciones de la Mesa de Absentismo** se destacan:

- Realizar el seguimiento del Plan.

- Realizar la evaluación del Plan.
- Plantear propuestas de prevención e intervención.
- Conocer las aportaciones de todos los agentes sociales existentes en la comunidad, en la prevención, control e intervención del absentismo y coordinación entre los mismos.
- Otras funciones atribuidas durante el proceso.

2.4. *Logros*

- Refuerzo de la coordinación con los centros educativos y demás agentes sociales, mejora en los protocolos de actuación. Con estas intervenciones se ha comprobado la hipótesis de que la intervención con el alumnado absentista debe responder a su biografía, a todas aquellas condiciones que le rodean: familiares, personales (afectivas, académicas...), socioculturales, económicas...Por lo que la intervención debe estar adaptada al perfil singular de cada alumno/a absentista.

- Identificación de indicadores que han permitido localizar dónde se sitúan los niveles máximos de absentismo (1º y 2º de ESO), por lo que las intervenciones se han adecuado a estos niveles. Asimismo, las actuaciones en la etapa primaria tienen que dirigirse a la prevención, realizando un trabajo más intenso en la etapa infantil y en el tercer ciclo de primaria.

- Las variables contextuales influyen en los niveles de absentismo escolar. Las peculiaridades de cada núcleo poblacional condiciona los resultados, por lo que la intervención se adapta a las características especificas de cada zona, existiendo zonas con baja incidencia en la conducta absentista (absentismo estructural) y otras de mayor absentismo. También en cuanto al carácter de las intervenciones se tienen en cuenta las diferencias contextuales.

- IMPORTANCIA DE LAS ACTUACIONES EN ZONAS DE MAYOR RIESGO DE EXCLUCIÓN SOCIAL. Desde la puesta en marcha de este plan detectamos la mayor incidencia del nivel de absentismo en zonas de mayor vulnerabilidad social, por ello los esfuerzos y recursos se han intensificado en estos lugares, dando como resultado

un porcentaje de reducción del absentismo en dichas zonas. Demostrándose así que, con la coordinación, el empleo de los recursos adecuados y la implicación de los múltiples agentes sociales se logra disminuir las cifras de abandono escolar temprano (Ver Anexo: Resultados).

- Influencia positiva de la implicación de las administraciones participantes y demás agentes sociales y educativos. La mayor implicación de los centros educativos y diversos agentes sociales a partir del curso 2007 ha constituido el "punto de inflexión" en el descenso de los niveles de absentismo municipal.

- La Prevención en las Etapas de Infantil y Primaria se ha generalizado con el fin de evitar futuras bolsas de alumnado absentista en secundaria.

- Las actividades de sensibilización han contado con una participación positiva al igual que la implicación familiar en los espacios de formación de familias, existiendo un aumento progresivo en el número de beneficiarios.

2.5. *Dificultades*

- Desde el curso 2003/2004 al 2006/2007 la falta de implicación municipal y la ausencia de trabajo en este ámbito, requirió un trabajo arduo de convencimiento y motivación a los centros educativos y agentes sociales para trabajar en red.

- El sistema educativo actual no dispone de medidas que atenúen o eviten las dificultades producidas por la transición de la etapa primaria a secundaria. Asimismo, el sistema tampoco propone alternativas para todo aquel alumnado en riesgo de abandono escolar y con dificultades académicas, dando lugar muchas veces a desmotivación, absentismo y posterior abandono escolar.

- El momento evolutivo del alumnado (adolescencia), puede influir junto con otros factores en dicho fenómeno, por lo que resulta importante la formación de familias relacionada con esta etapa madurativa así como la acción tutorial.

- El carácter inflexible del sistema educativo es un factor de suma

importancia en el fenómeno del absentismo escolar. La ausencia de alternativas formativas así como la insuficiencia de Programas de Cualificación Profesional Inicial aumentan la bolsa de alumnos/as que abandona de forma temprana el sistema.

- Los recursos humanos especializados como son los educadores sociales en centros de mayor vulnerabilidad social (PROCAP) así como los equipos de orientación psicopedagógica son figuras claves. Recursos con los que no siempre se cuenta durante todo el curso o parte de él o que cambian de curso a curso, dificultándose y, en ocasiones, perdiéndose la continuidad en la intervención.

- Dificultades para encontrar itinerarios educativos alternativos a través de una orientación personal, académica y laboral para aquellos absentistas graves que no vuelven al sistema.

2.6. *Retos*

- La necesaria implicación de otras instituciones como son la Consejería de Educación y la Dirección General del Menor. En este sentido, la dotación a los centros educativos de personal especializado que atienda las necesidades de este tipo de alumnado así como de asesorar a sus familias (educadores/as sociales, trabajadores/as sociales, etc.), así como el fomento de iniciativas y proyectos que doten a los centros de mayor flexiblidad organizativa y curricular para poder atender de manera eficaz a este alumnado dándole así oportunidades de superar sus dificultades constituyen tanto un reto como una necesidad apremiante.

- Implicación política y presupuestaría de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias porque el absentismo escolar es problema de todos y de todas las instituciones que intervienen en Educación.

- Implicación de la Dirección General del Menor en aquellos casos que dependen de dicha institución y de los que no se tiene respuesta una vez son trasladados los expedientes.

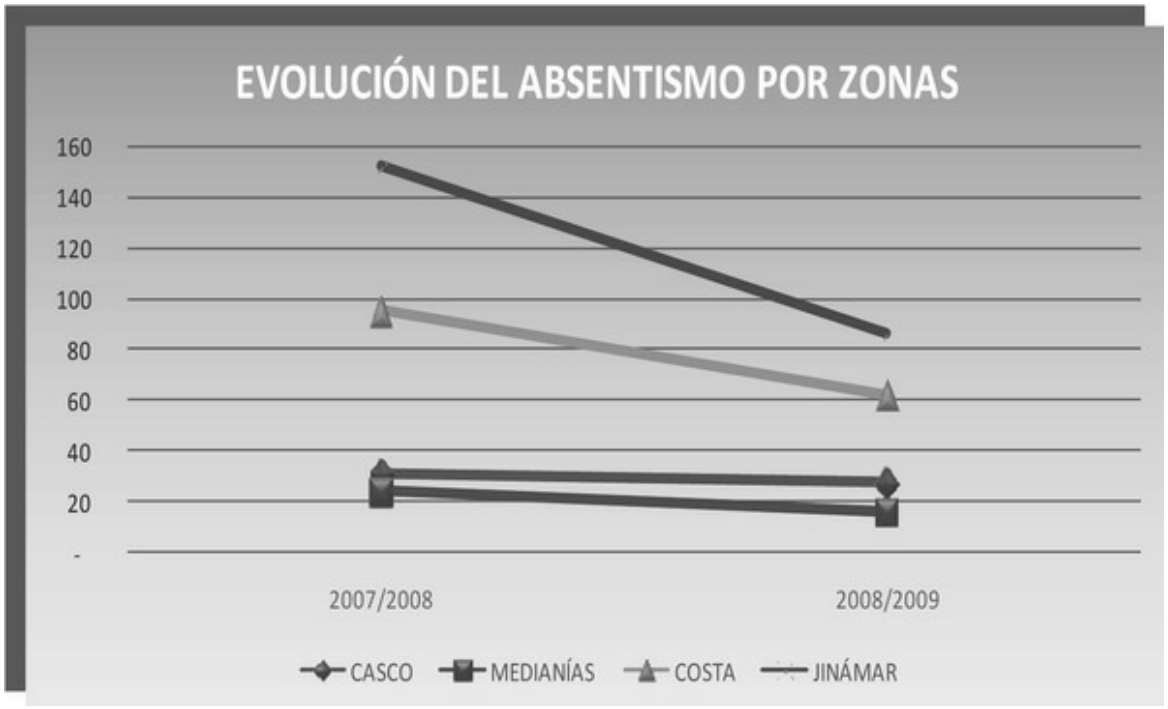
- Facilitación de la reconducción de alumnado absentista hacia la educación formal por medio de alternativas formativas que permitan la cualificación profesional.

- Coordinación con Empresas y Fundaciones, así como con Organizaciones e Instituciones dedicadas a la Formación Profesional con vistas a favorecer la reinserción sociolaboral de menores absentistas graves que no tienen intención ni posibilidad de volver al sistema educativo (HECANSA, FOREM,...).

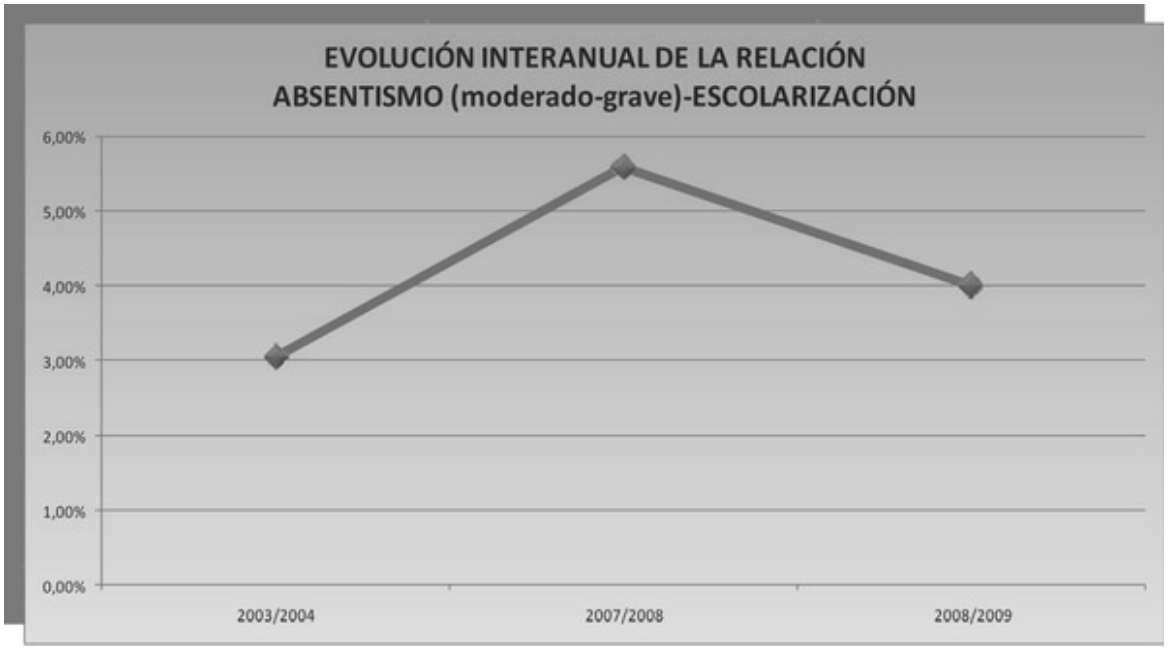
- Ampliación de las acciones de sensibilización alcanzando la implicación de otros agentes y del sector empresarial con el fin de lograr financiación para tal fin.

- Mejora de la coordinación entre los agentes de la policía local de las zonas de atención territorial (ZAT), la policía nacional y la mesa municipal de absentismo escolar.

ANEXO: Resultados



Los resultados son de especial incidencia, en positivo, en aquellas zonas de mayor vulnerabilidad social (Jinámar y costa).



El control, la prevención y la intervención han reducido los niveles de absentismo escolar en un 35%.

CURSO 2007/2008

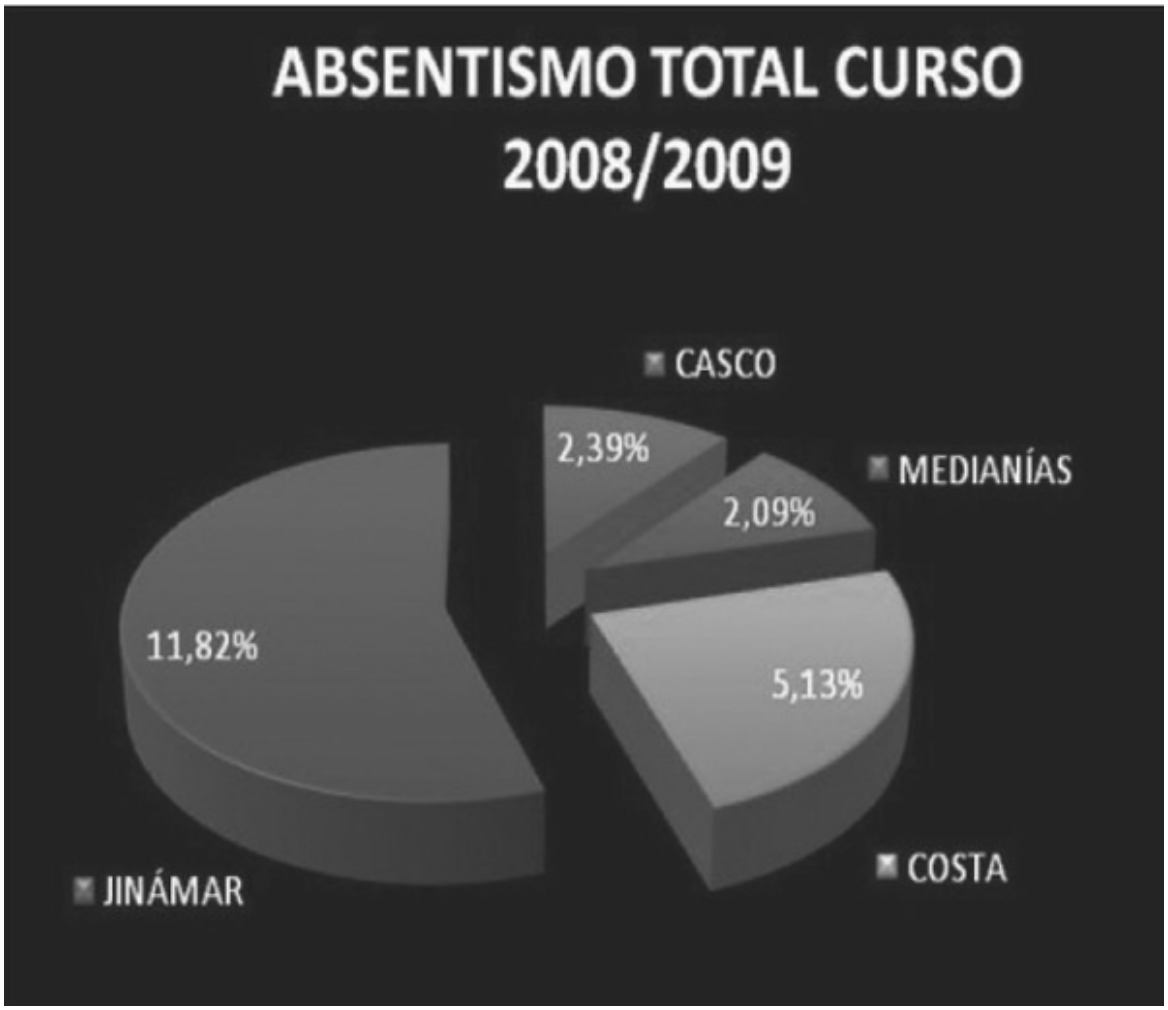
ABSENTISMO GRAVE POR ZONAS DE ESCOLARIZACIÓN

ZONA	ESCOLARIZACIÓN	ABSENTISMO GRAVE	
CASCO	4.437	31	0,70%
MEDIANÍAS	3.148	24	0,76%
COSTA	4.339	95	2,19%
JINÁMAR	2.462	152	6,17%
TOTAL	**14.386**	**302**	**2,10%**

CURSO 2008/2009

ABSENTISMO GRAVE POR ZONAS DE ESCOLARIZACIÓN

ZONA	ESCOLARIZACIÓN	ABSENTISMO GRAVE	
CASCO	4.468	27	0,61%
MEDIANÍAS	2.826	16	0,57%
COSTA	4.305	62	1,44%
JINÁMAR	2.488	86	3,46%
TOTAL	**14.087**	**191**	**1,36%**



Las variables del contexto influyen notablemente en los niveles de absentismo escolar por lo que la intervención debe ser contextualizada.

3. *AMPAS COORDINADAS DE TENERIFE: OTRA FORMA DE PARTICIPAR*

Pablo Joel Santana Bonilla
Universidad de La Laguna

3.1. *Descripción de la red*

Las principales organizaciones que en el interior de las instituciones educativas se dedican a promover la participación de agentes externos son las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPAs). La experiencia que presentamos se refiere a AMPAs Coordinadas de Tenerife (ACTF), una red informal de asociaciones de madres y padres de centros públicos de primaria y secundaria de la isla de Tenerife.

La red se creó a principios del curso 2008-09 como resultado de la

confluencia de dos grupos de AMPAs de Tenerife que el curso anterior habían desarrollado por separado diversas acciones de protesta y reclamaciones. Por un lado, un grupo de asociaciones de centros de Ed. Infantil y Primaria habían emprendido una serie de protestas demandando la mejora de los comedores escolares y, además, habían solicitado a la Dirección Territorial de Educación de Tenerife, por escrito y tras una recogida de firmas, la solución negociada del conflicto existente en esos momentos entre la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y el profesorado de la enseñanza no universitaria por la homologación de los docentes. Por otro lado, un conjunto de asociaciones de centros de secundaria había presentado una queja ante el Diputado del Común por la supresión de la segunda lengua extranjera en 1º de Bachillerato en Canarias.

En las acciones de ACTF han participado más de 40 Asociaciones de Madres y Padres aunque el núcleo de la red lo forman unas diez AMPAs de la Isla de Tenerife. El funcionamiento de la red lo dinamiza el núcleo central de la red mediante el intercambio de información por medio del correo electrónico, reuniones periódicas de coordinación y planificación de acciones como red.

3.2. *Trabajo desarrollado*

El trabajo desarrollado por la red a lo largo de los dos años que lleva funcionando puede resumirse en dos palabras: denuncia y anuncio, términos utilizados por Paulo Freire (2001: 52):

> "...el ejercicio de la «lectura del mundo», que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte su denuncia y, por otra, el anuncio de lo que aún no existe."
>
> Denuncia de algunas de las carencias y problemas de los centros a los que pertenecen las AMPAs de la red -comunes en muchos casos a otros centros de Canarias- y de la educación pública canaria. Y anuncio que otra educación pública es posible, concretamente la presentación pública de propuestas de solución de algunas de las carencias y problemas de los centros a los que pertenecen las AMPAs de la red y de mejora de la educación pública canaria.

El primer año en la historia de la red se caracterizó por un énfasis en el trabajo de denuncia mientras que el segundo año el énfasis ha estado más bien en el anuncio de alternativas a la situación de la educación pública canaria, aunque sin abandonar la denuncia de las carencias y problemas que persisten (en el ANEXO puede consultarse la cronología de las acciones principales de la red).

Las denuncias se han vehiculado por medio de reuniones con responsables de la administración educativa, escritos a autoridades educativas, concentraciones en los centros educativos y en dependencias de la Consejería de Educación, ruedas de prensa, radio y televisión, comunicados de prensa, quejas al Diputado del Común y jornadas de debate y formación. El anuncio de propuestas de mejora se ha hecho visible en ruedas de prensa, radio y televisión, comunicados de prensa, jornadas de debate y formación, y la elaboración y presentación en el Parlamento de Canarias de una Iniciativa Legislativa Popular por la mejora de la educación pública.

Uno de los vehículos que las ciudadanas y ciudadanos tenemos para expresar demandas en Canarias es presentar quejas al Diputado del Común. En los inicios de la red un grupo de AMPAs de institutos presentó una queja ante el Diputado del Común por la supresión de la segunda lengua extranjera en 1º de Bachillerato en Canarias. En aquella ocasión la queja fue desestimada por la Consejería de Educación. En abril de 2010 hemos presentado una nueva queja al Diputado del Común por el retraso en las sustituciones de profesorado y el deterioro de la enseñanza y de diversos servicios por el amplio recorte de la inversión en educación llevado a cabo por Gobierno de Canarias, sobre todo los ejercicios de 2008 y 2009. En cuanto a la queja relativa a los recortes el Diputado del Común contestó que no puede entrar en cuestiones de presupuesto pues esta es competencia privativa del Parlamento de Canarias. En cuanto a la queja por el retraso de sustituciones estamos esperando respuesta del Diputado del Común tras haber entregado diversa documentación relacionada con quejas presentadas anteriormente de modo individual por

varios centros.
La actividad más compleja que ha organizado AMPAs Coordinadas de Tenerife ha sido las jornadas. Las primeras Jornadas tuvieron lugar el 29 de noviembre de 2008 en el Colegio de Educación Infantil y Primaria *Las Mercedes* bajo el lema "¡En defensa de la escuela pública!". Las conclusiones de estas jornadas se presentaron el 15 de mayo de 2009 en el Centro de Profesorado de la Laguna. Las segundas Jornadas se celebraron el 6 de febrero de 2010 bajo el lema "¿Otra Educación Pública Es Posible? La Comunidad Educativa del Suroeste de Tenerife Habla" en el Auditorio de Guía de Isora y fueron organizadas con el Ayuntamiento de dicha localidad. Las terceras Jornadas tuvieron lugar el 24 de abril de 2010 en el Instituto de Educación Secundaria *Tacoronte - Oscar Domínguez* bajo el lema "Construyendo escuela pública. La Comunidad Educativa de Tenerife Habla" y fueron organizadas con la Federación de AMPAS de Tacoronte (FAMPAT).
Las jornadas se han celebrado en sábado, dividas en dos partes: durante la mañana sesiones de trabajo (en el formato de mesas redondas y grupos de trabajo) y por la tarde actividades culturales (bailes típicos canarios, bailes contemporáneos, la proyección de un documental del certamen MiradasDoc, y exhibiciones del juego del palo y del silbo gomero, entre otras actividades) **(15)** .
Una de las características de las Jornadas ha sido el aumento progresivo de su carácter propositivo, de "anuncio de lo que aún no existe". En todas ellas ha habido momentos de exposición de problemas y propuestas, habitualmente en el formato de mesa redonda, y momentos de discusión en grupos de trabajo de los temas abordados en las mesas redondas. Es de destacar que en las dos últimas jornadas hubo participación de personal de ayuntamientos (sobre todo en Guía de Isora) y que en ambas se presentaron experiencias interesantes de participación. En las jornadas de Tacoronte hubo una mesa redonda dedicada a la presentación de experiencias de participación de las familias: participación de las familias y de otros miembros de la comunidad

educativa en los centros, colaboración entre varias AMPAs -de modo informal o por medio de Federaciones de AMPAs, programas de intervención con alumnado en centros de secundaria promovidos por ayuntamientos con participación de las familias y participación de las familia en el aula. Se presentaron 17 experiencias, seis de las cuales se expusieron oralmente.

Antes de las Jornadas de Tacoronte se hizo llegar a los centros de Tenerife una encuesta de valoración del funcionamiento de los centros educativos públicos cuyos resultados se dieron a conocer en las jornadas. Se recibieron 54 encuestas correspondientes a 46 centros (42 de Tenerife, 2 de La Gomera y 2 de El Hierro).

Las principales conclusiones generales de las jornadas celebradas son: que es necesario buscar y crear mecanismos para hacer visibles las experiencias positivas de centros y profesorado de la escuela pública; y que la educación es una tarea compartida entre la familia, el profesorado y las instituciones educativas, y también las administraciones locales (cabildos y ayuntamientos).

Hasta el momento, la acción más compleja que está organizando la red es la promoción de una Iniciativa Legislativa Popular (ILP) de educación demandando la consecución de un conjunto de objetivos tendentes a la mejora de la educación pública canaria. Esta iniciativa se está desarrollado en colaboración con el Movimiento Otra Educación Pública es Posible de Gran Canaria. La idea de llevar a cabo esta iniciativa surgió a finales de 2009 con el propósito de ofrecer alternativas específicas a las carencias y problemas de la educación pública en Canarias.

Hubo dos hechos que propiciaron la puesta en marcha de la iniciativa. Por un lado, la participación de varios miembros de ACTF en la ILP por una sanidad pública **(16)** y, por otro, los contactos establecidos, desde noviembre de 2009, con el Movimiento Social "Otra Educación Pública es Posible" que es, a su vez, otra red algo diferente a ACTF pero con algunas características similares y varios propósitos compartidos.

El Movimiento Social "Otra Educación Pública es Posible" surgió en la isla de Gran Canaria a finales del curso 2008-09 y su

presentación pública coincidió con la firma de un Manifiesto el 13 de julio de 2009 [17] .
Hay que destacar que se contó con asesoramiento especializado de personas cercanas a miembros de ACTF y al Movimiento Social "Otra Educación Pública es Posible", algunas de las cuales habían participado en ILP relativas a otros temas.
El procedimiento que se siguió para elaborar la propuesta de ILP fue el siguiente. En primer lugar, una persona cercana a ACTF, participante en todas las jornadas organizadas por la red y persona con experiencia en la elaboración de otras dos ILP del ámbito de la educación, elaboró un borrador de la exposición de motivos. Después, en una reunión de los miembros de la comisión gestora de la isla de Tenerife, se elaboró un primer borrador de ILP que se hizo llegar a todos los miembros de la comisión gestora.
La primera reunión de discusión y elaboración de la ILP tuvo lugar en la isla de Tenerife. Para agilizar el trabajo de elaboración del documento se tuvo la oportunidad de utilizar el sistema de videoconferencia por medio del cual se tuvieron tres reuniones más de la comisión gestora.
En el caso de la isla de Gran Canaria, los miembros de la comisión gestora del Movimiento Social "Otra Educación Pública es Posible" presentaron uno de los últimos borradores a la Asamblea del movimiento social y recabaron sugerencias que se incorporaron al texto. En el caso de Tenerife se delegó en los miembros de la comisión gestora el trabajo de elaboración de la ILP.
Tras la conclusión del texto por la comisión gestora se preparó la documentación necesaria y se entregó en el Parlamento de Canarias el 9 de julio de 2010, y se tuvo una rueda de prensa en la entrada del Parlamento para la prensa, la radio y la televisión que tuvo una buena cobertura ese mismo día en varias televisiones de Canarias y cierta cobertura en la prensa local del día siguiente.
Entre los factores facilitadores de la creación y funcionamiento de la red pueden destacarse los siguientes:

- La confluencia de un grupo de madres y padres de diversas

AMPAs de Tenerife con inquietudes comunes y visiones compartidas respecto a la educación pública en Tenerife y en Canarias.

- La disponibilidad de ese grupo de personas de poner sus diversas capacidades al servicio del trabajo de la red, capacidades que han resultado en muchas aspectos complementarias. Por ejemplo, capacidades y disponibilidad para elaborar carteles, folletos y otros materiales en formato digital; para elaborar documentos gráficos; para elaborar o revisar textos escritos; para recabar información sobre la educación en Canarias y elaborar pequeños informes; para comunicarse oralmente con los medios de comunicación; para buscar personas que ofrezcan asesoramiento gratuito en aspectos concretos, etc.
- La presencia en la red de AMPAs de centros con una amplia tradición participativa y de centros con Juntas Directivas de AMPAs renovadas recientemente. Las primeras han jugado un papel dinamizador de la propia red.
- La oportunidad de utilizar el correo electrónico como medio de comunicación para intercambiar ideas e información.
- Y la confianza, respeto mutuo y disposición a colaborar que ha presidido, desde el inicio, las relaciones entre las personas que componen el núcleo central de la red.

3.3. *Algunos de los logros*

Los principales logros alcanzados por la red pueden sintetizarse así:

- Hacer visibles los problemas de la educación pública y la política de desmantelamiento del sector público emprendida por el Gobierno de Canarias. La labor continuada de convocatoria de ruedas de prensa lo ha hecho posible. En el ámbito de la prensa escrita de Tenerife AMPAs Coordinadas se está convirtiendo en un referente habitual de la opinión de las familias sobre la educación.
- Constituir un apoyo a las asociaciones de madres y padres que forman la red y a otras que contactan con ACTF en el afrontamiento

y solución de problemas específicos de las AMPAs y de los centros a los que pertenecen.

- Crear oportunidades para el debate y la búsqueda de soluciones a los problemas de la educación entre padres y madres. Las jornadas han sido el principal foro de debate y búsqueda de soluciones.
- Ampliar la participación en la discusión sobre la educación pública canaria a una variedad de agentes, no limitándolo a padres y madres. En las diversas jornadas y otras actividades organizadas por la red han participado concejalas y técnicas municipales (trabajadoras sociales, psicopedagogas, psicólogas), profesorado, directores escolares, una representante del Consejo Escolar de Canarias y miembros del Movimiento Social "Otra Educación Pública es Posible".
- Abrir el debate sobre la educación pública canaria a toda la sociedad. Las notas y ruedas de prensa han tenido este propósito y la presentación de la Iniciativa Legislativa Popular para la mejora de la educación pública es la acción más ambiciosa al respecto. Si se admite a trámite por el Parlamento de Canarias nos dará la oportunidad de llegar a un amplio número de ciudadanos y ciudadanas ya que se requieren al menos 15.000 firmas para que sea discutida.

3.4. *Principales dificultades*

No han sido muchas las dificultades encontradas, al menos desde la perspectiva de las personas que forman el núcleo central de la red. De las enumeradas a continuación, quizás la más importante ha sido la primera. Las otras dos estuvieron presentes en algún momento pero ahora se han suavizado.

- La necesidad de encontrar tiempo para dedicarlo al trabajo de la red en los momentos en que ha sido necesario por parte de los miembros del núcleo central de la red. No hay que olvidar que se trata de un trabajo voluntario que se añade, además, al tiempo dedicado a cada AMPA en particular.
- La oposición, a veces abierta a veces soterrada, de la federación

de AMPAs mayoritaria en la isla de Tenerife, sobre todo durante el primer año y medio de trabajo de la red. Sigue presente pero, al menos abiertamente, parece haber hecho menos daño.

- La falta de difusión de la labor de la red por buena parte de los medios de comunicación de mayor audiencia (prensa, radio y televisión) parte de estos dos años de trabajo de la red.

3.5. *Retos que hay por delante*

Los principales retos que tiene la red por delante son:

- Ser sensible a los intereses y necesidades de las AMPAs que forman ACTF y de aquellas otras que entran en contacto con la red.
- Mantener una voz crítica en el discurso público respecto a la política educativa del Gobierno de Canarias. Como señala Han von Aalst (2003: 40) "Networking is not a neutral issue". Esto supone ir contracorriente ya que buena parte de las Federaciones de AMPAs de Canarias, y en particular la mayoritaria en Tenerife, que se dedican a defender y alabar la política educativa del Gobierno de Canarias.
- Mantener y mejorar la participación de padre y madres en cada una de las AMPAs que forman la red y en las actividades de AMPAs Coordinadas de Tenerife. La red tiene sentido en la medida en que las AMPAs que la forman desarrollan una labor participativa. "
- Promover la recogida de 17.000 firmas que permita que el Parlamento de Canarias discuta la propuesta de Iniciativa Legislativa Popular presentada en julio de 2010. Este es un reto compartido con el Movimiento Social "Otra Educación Pública es Posible" de Gran Canaria.
- Seguir nutriéndose de la experiencia de las AMPAs que forman la red de modo que el núcleo central no se distancie de los intereses y necesidades de las asociaciones de madres y padres de la isla de Tenerife.
- Dar continuidad al trabajo de la red los próximos dos años.
- Contribuir a la configuración de un movimiento social más amplio en defensa de la educación pública en la isla de Tenerife.

ANEXO: Cronología de las acciones principales de la red [(18)]

Precedentes: Curso 2007-2008

Junio 2008

- Diversas protestas del AMPA del CEIP Las Mercedes por la problemática de los comedores escolares.
- 18 de junio: Entrega de firmas y entrevista con el Director Territorial solicitando la búsqueda de consenso y una solución al conflicto con el profesorado de enseñanzas no universitarias (homologación).
- 24 de junio: Ese mismo conjunto de asociaciones de dirigieron a los miembros del Comité de Huelga del Profesorado no Universitario, y a los sindicatos que representaban al profesorado que se movilizaba por la homologación retributiva y la calidad de la enseñanza pública expresándoles la necesidad de solución del conflicto.

Julio 2008

- 1 de julio: Presentación de una queja al Diputado del Común por la supresión de la segunda lengua extranjera en 1º de Bachillerato por parte de AMPAs de 11 Institutos de Educación Secundaria y solicitud de una entrevista con el Director General de Ordenación e Innovación Educativa sobre el mismo tema.
- 14 de julio: Nota de prensa sobre la supresión de la segunda lengua extranjera en 1º de Bachillerato y la entrevista solicitada al respecto al Director General de Ordenación e Innovación Educativa.
- 28 de julio: Primera rueda de prensa de AMPAs Coordinadas de Tenerife de valoración del curso 2007-08. Ateneo de La Laguna.

Acciones del curso 2008-2009

Octubre 2008

- 8 de octubre: Reunión de coordinación convocada por AMPAs Coordinadas de Tenerife en el CEIP Las Mercedes a la que asistieron 30 representantes de distintas AMPAs de la isla de Tenerife.
- 15 octubre: Nota de prensa y rueda de prensa denunciando los

problemas principales del principio del curso 2008-09. Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

Noviembre 2008

- 21 de noviembre: Nota de prensa anunciando celebración de las I Jornadas ¡En defensa de la escuela pública! a celebrar el 29 de noviembre.
- 29 de noviembre: Celebración de las I Jornadas bajo el lema ¡En defensa de la escuela pública! CEIP Las Mercedes.

Diciembre 2008

- 5 de diciembre: Presentación de un segundo escrito al Diputado del Común respecto a la supresión de la segunda lengua extranjera en 1º de Bachillerato en respuesta a la contestación recibida de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por medio del Diputado del Común.

Mayo 2009

- 7 de mayo de 2009: Rueda de prensa denunciando el deterioro de servicios (acogida temprana, actividades extraescolares,...) debido a recortes en educación de cursos anteriores y para el próximo curso 2009-10.
- 8 de mayo: Nota de prensa en respuesta las declaraciones de responsables de la Consejería de Educación sobre los datos aportados por AMPAs Coordinadas en la rueda de prensa del 7 de mayo.
- 15 de mayo: Presentación de las conclusiones de las I Jornadas bajo el lema ¡En defensa de la escuela pública! celebradas el 29 de noviembre de 2008. Centro de Profesorado (CEP) de La Laguna.
- 28 de mayo: Reunión de coordinación de AMPAS, a propuesta de AMPAs Coordinadas de Tenerife en el CEIP San Benito.

Julio 2009

- 28 de julio: Nota de prensa de valoración del curso 2008-09.
- 29 de julio: Rueda de prensa de valoración del curso 2008-09. CEP de La Laguna.

Agosto 2009

- 24 de agosto: Nota de prensa exigiendo medidas de prevención de la gripe A.

Acciones del curso 2009-2010

Noviembre 2009

- 27 de noviembre: Encuentro de padres y madres con la participación de un representante del Movimiento Social Otra Educación Pública es Posible de Gran Canaria. CEP de La Laguna.

Enero 2010

- 22 de enero: Nota de prensa de denuncia del pago tardío de la subvención para la acogida temprana.

Febrero 2010

- 2 de febrero: Rueda de prensa de presentación de las II Jornadas ¿Otra Educación Pública Es Posible? a celebrar el 6 de febrero en Guía de Isora.
- 6 de febrero: II Jornadas bajo el lema ¿Otra Educación Pública Es Posible? La Comunidad Educativa del Suroeste de Tenerife Habla con la participación de varios miembros del Movimiento Social Otra Educación Pública es Posible en el Auditorio de Guìa de Isora.
- 9 de febrero: Nota de prensa.

Marzo 2010

- 13 de marzo: Nota de prensa los denuncia de los recortes educación y sanidad.

Abril 2010

- 21 de abril: Rueda de prensa anunciando la celebración de las III Jornadas Construyendo escuela pública a celebrar el 24 de abril.

- 21 y 28 de abril (y 8 de julio): Presentación de dos quejas al Diputado del Común por parte de un total de 16 AMPAs de la isla de Tenerife.

- 21 de abril: Rueda de prensa con motivo de la presentación de las quejas al Diputado del Común.

- 24 de abril III Jornadas bajo el lema Construyendo escuela pública. La Comunidad Educativa de Tenerife Habla en el IES Tacoronte - Oscar Domínguez, organizadas por AMPAS Coordinadas de Tenerife (ACTF) y la Federación de AMPAS de Tacoronte (FAMPAT).

Julio-Agosto 2010

- 1 de julio: Nota de prensa y rueda de prensa en S/C de Tenerife de valoración del curso 2009-10.

-*Entre abril y junio de 2010: Reuniones de trabajo de la comisión gestora de la ILP de Educación conjuntamente con el Movimiento Social Otra Educación Pública es Posible (Gran Canaria).*

- 8 de julio: Entrega al Diputado del Común de documentación requerida relativa a las quejas presentadas el 21 y 28 de abril de 2010 por 16 AMPAs de Tenerife y nota de prensa al respecto.

- 9 de julio: Presentación en el Parlamento de Canarias de la Iniciativa Legislativa Popular de Educación y rueda de prensa al respecto.

- 2 y 8 de agosto: Dos periódicos de S/C de Tenerife publicaron declaraciones de miembros de la red relativas a la negativa de la Consejería de Educación a cubrir la demanda de solicitudes de comedor de varios centros de la isla y a los presupuestos de educación para 2011.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Aalst, H. F. von (2003) Networking in Society, Organizations and Education, in OECD, *Networks of innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems.* Paris: OECD, pp. 33-40.

Concejalía de Educación. Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria (2009) *Proyecto "Sube el telón, de tu Educación"* (http://www.grancanariaeduca.es/images/stories/ApCompBasVid/Proye 2010/proyecto_las_palmas_de_gran_canaria.pdf).
Concejalía de Educación. M.I. Ayuntamiento del Telde (2007). *I Plan Integral de Prevención y Control del Absentismo Escolar. 2007-2011* (http://www.telde.es/content/view/160/149/).
Consejería de Educación y Juventud. Cabildo de Gran Canaria (2008). *Plan Insular de Educación de Gran Canaria. 2008-2011. Propuesta para el debate*. (http://www.grancanariaeduca.es/images/stories/PIE.pdf).
Consejería de Educación y Juventud. Cabildo de Gran Canaria (2009). *Programa Aprender Competencias Básicas para la Vida. Curso 2009-10* (http://www.grancanariaeduca.es/programas/acbv/118-el-programa.html).
Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Morata.
Gordó i Aubarell, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red.* Barcelona: Graó.
Moya, J. (dir.); Bolívar, A.; Luengo, F. y Sánchez P. (coords.) (2008) *¿Cómo mejorar el currículo actual con la incorporación de las competencias básicas? Escuela. Herramientas de trabajo para el profesorado*, nº 9, pp. 1-8.
Moya, J.; Luengo F. (coords.) (2009) *Las competencias básicas en la práctica.* Madrid: Proyecto Atlántida. (http://iesllanes.pbworks.com/f/09.09_(Atlantida)_Carpeta_2009._Con
Muñoz Moreno, J.L. (2009). *La participación de los municipios en la educación.* Madrid: Editorial Popular.
Portela Pruaño, A. (2003). Los centros escolares y su entorno, en Mª Teresa González González (Coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolar. Dimensiones y Procesos.* Madrid: Pearson Education, pp. 187-205.

---

(1) Segun van Aalast, en el caso de la educación los expertos en investigación educativa y el profesorado pueden considerarse productores mientras que las escuelas, el profesorado, al alumnado y las familias, y los empleadores pueden considerarse como clientes. Entendemos que en el contexto público hay que hablar de agentes que prestan servicios públicos y usuarios o, mejor, ciudadanos.

Ver Texto

---

(2) La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias retiró el apoyo financiero a los proyectos insulares a partir del curso 2008-2009, interrumpiendo una vía de colaboración institucional cuyo origen se remontaba a la aprobación del Pacto por la Educación.

Ver Texto

---

(3) El Programa "Aprender Jugando" se ha dividido en la práctica en tres líneas:

- Talleres de Resolución de Conflictos (18.000 €)

- Programa de "Estrategias de Pensamiento Visual" (248.418 €)

- Talleres de "Refuerzo Educativo" (Programa cofinanciado entre Cultura y Educación 30.000 €).

Ver Texto

---

(4) Un 20% de los recursos se distribuye a partes iguales entre los 21 municipios de la isla (umbral democrático) y el restante 80% se distribuye en función de la población escolar de cada municipio.

Ver Texto

---

(5) Una buena parte de las familias del alumnado con dificultades manifiesta una demanda y unas expectativas relacionadas con clases particulares de Lengua, Matemáticas e Inglés.

Ver Texto

---

(6) El seguimiento de los talleres del primer curso reveló algunas prácticas encubiertas, aunque marginales, en las que proyectos que se presentaban como talleres de competencias básicas eran realmente clases tradicionales de apoyo.

Ver Texto

---

(7) http://www.grancanariaeduca.es/programas/acbv.html

Ver Texto

---

(8) Se trata de titulados de Magisterio, Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía y Diplomados o Licenciados, en la mayoría de los casos con el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

Ver Texto

---

(9) PROCAP: Programa de Centros educativos de Atención Preferente, denominados así por su contextualización familiar, social, económica y cultural que precisa de apoyos extraordinarios por parte de la administración educativa dirigidos a la compensación de desigualdades sociales y educativas.

Ver Texto

---

(10) Fundación Proyecto de Desarrollo Social y Comunitario El Patio, que tiene como objetivo el desarrollo social y educativo de los barrios teldenses de Las Remudas y La Pardilla.

Ver Texto

---

(11) Yrichen: Fundación Canaria que trabaja para la prevención y tratamiento de las drogodependencias, todas sus actuaciones están enmarcadas dentro de las directrices promovidas por el Plan Nacional y Plan Canario sobre Drogas.

Ver Texto

---

(12) Proyecto Hombre: ONG dedicada a la prevención, tratamiento y rehabilitación de toxicomanías.

Ver Texto

---

(13) Forem: La Fundación Formación y Empleo FOREM, es una fundación de carácter privado y sin ánimo de lucro, promovida por la Confederación Sindical de CC.OO., para la promoción y la gestión de la orientación y la formación para el empleo..

Ver Texto

---

(14) Hecansa: Iniciativa del Gobierno de Canarias para contribuir al fortalecimiento de la competitividad del sector turístico en Canarias mediante la formación y el fomento de la profesionalización de sus recursos humanos y de sus empresas.

Ver Texto

---

(15) MiradasDoc es el Festival Internacional de Cine Documental de Guìa de Isora que ya está en su quinta edición. Se celebrará del 26 de octubre al 6 de noviembre de 2010. El Festival atiende de manera preferente a las películas producidas o rodadas en los países del Tercer Mundo y en vías de desarrollo. Cuenta con un fondo de más de 4000, las que se han presentado en las cuatro primeras ediciones (http://www.miradasdoc.com/).

Ver Texto

---

(16) Situación de la ILP: http://www.parcan.es/iniciativa.py?numero=7L/PPLP-0027. Publicación en el Boletín Oficial de Canarias: http://www.parcan.es/pub/bop/7l/2010/161/bo161.pdf

Ver Texto

---

(17) Buscar Manifiesto Social "Otra Educación Pública es Posible" en http://otraeducacionpublicaesposible.blogspot.com/

Ver Texto

---

(18) No se incluyen todas las actividades y en particular las reuniones de coordinación ni las declaraciones a emisoras de radio. Tampoco se incluyen las protestas individuales de las AMPAs.

La escuela 2.0. Retos de organización y cambio de roles

Coordinador: Juan González Martínez

PRESENTACIÓN

En los últimos años, multitud de estudios referentes a la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) apuntan que el nivel de implementación de las TIC en los centros educativos es aún superficial, y los motivos que argumentan son diversos. Pero todos ellos coinciden en la ausencia de buenas prácticas de organización de las TIC en un centro, al tiempo que focalizan en la necesidad inminente de un cambio de roles. Con todo, es notable la dificultad que supone radiografiar y planificar la competencia digital del alumnado, así como el cambio emergente y necesario del rol del docente ante los nuevos retos educativos de la sociedad del conocimiento y más concretamente en el contexto de la Escuela 2.0. Y, por último, son importantes las carencias en el conocimiento de orientaciones metodológicas para facilitar dicha evolución. Por todo ello, justificamos la propuesta de este simposio, «La escuela 2.0 Retos de organización y cambio de roles», en el que se aborden las cuestiones logísticas, tan importantes en el desembarco generalizado de las TIC en los centros.

Como sabemos, la importancia de las TIC en la educación no solo radica en su condición de herramienta importantísima, sino también como condición *sine qua non* para garantizar la incorporación plena del alumnado a la sociedad del conocimiento. Y, en ese sentido, si uno de los objetivos principales de la Ley Orgánica de Educación (LOE) son sin duda las competencias, también en ello debemos aludir a las llamadas *competencias digitales*. El reto competencial, de hecho, supone un cambio decisivo a la evolución de las TIC en los centros escolares: nacidas como concepto hace treinta años, han evolucionado en su uso y han pasado de ser el objeto de estudio y el centro del aprendizaje, desligado de las materias curriculares, en década de los 80, a una parte más de los elementos integradores del currículum en los 90. Y no solo eso, sino que actualmente el interés se centra en qué

contenidos y metodologías facilitan mejores aprendizajes y a su vez la adquisición de las competencias básicas.

Este último estadio nos lleva a que, cuando el objetivo de las TIC se centra en su aplicación productiva en la educación, hablaremos de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), que Fornell y Vivancos (2010) definen como el uso de las tecnologías al servicio de una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación y de organización. Esto es, como agentes de cambio metodológicos que han de permitir prácticas innovadoras y significativas. Así, la integración de las TIC en los centros educativos constituye una oportunidad para innovar y gestionar un cambio; y, por tanto, afecta de forma nuclear a toda la comunidad educativa y a las diferentes acciones pedagógicas, de gestión, organizativas y formativas de cada uno de los agentes integrantes (Fornell y Vivancos, 2010). Por ello, resultan por completo urgentes la reflexión y la planificación de las TIC en los centros educativos, función que se atribuye en primera instancia a la comisión TAC del centro. Y es en este mismo sentido, en el que, en otras experiencias de dinamización de las TAC en los centros, se destaca la importancia de dicha comisión como un espacio de encuentro, de intercambio y, sobre todo, de traspaso de información y proyectos a los diferentes niveles educativos (Martínez y Espuny, 2010).

La implantación de miniordenadores portátiles en las aulas y la incorporación de libros de texto digitales, como complemento a los anteriores, conocida en todo el Estado como *Programa Escuela 2.0*, viene a precipitar aún más, si cabe, esta urgencia: en un contexto donde se persigue adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las exigencias del siglo XXI, pasando de un uso tecnológico como mero apoyo a la educación, a ser parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuestiones de planificación, gestión y organización que se derivan de esa apuesta no son en absoluto aspectos de bajo raso calado. Y así, acaso debamos seguir la estela de Aguaded y Tirado (2008), cuando analizan los cambios curriculares y organizativos que ha supuesto la integración de las TIC en las aulas y explicitan las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje

de los centros en los que el alumnado cuenta con un ordenador y es utilizado prácticamente en todas las clases.

Sin embargo, antes de ahondar más en las cuestiones organizativas que nos ocupan, quisiéramos señalar la diferencia conceptual entre las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). Las TAC son un término que se aplica cuando las TIC están al servicio de la educación, estadio superior en las que se utilizan todos los recursos y herramientas con el fin de que estas sean un instrumento al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje, y por ello, que nos permitan enseñar y aprender mejor de forma colaborativa, construir conocimiento en la red. El énfasis se sitúa en el proceso nunca en la herramienta.

De todo lo anterior se desprende que el desarrollo de la competencia digital requiere la reflexión y planificación de las TAC, no sólo como recurso didáctico, sino en todos, y en cada uno, de los procesos de enseñanza aprendizaje, de comunicación (interna-externa) y de gestión. Y es que, según Fornelly Vivancos (2010: 25), «el uso que se haga de estas tecnologías, y de su potencial como agentes de cambio metodológico, permitirá discernir e identificar aquellas situaciones más significativas e innovadoras des del punto de vista educativo. Podemos entender las TAC, como el aprendizaje mediado por las TIC».

Iniciar el camino de convergencia hacia la Escuela 2.0, de forma reflexiva; y analizar la importancia de organizar del modo más eficaz el acceso a sus innumerables posibilidades educativas -tanto para el alumnado, como para el profesorado, y en definitiva, para toda la comunidad educativa- constituyen los objetivos que aspira a abordar este simposio, de pleno bajo el lema del XI CIOIE, *Organizar y dirigir en la complejidad*, priorizando los aspectos que hacen necesaria la evolución de las organizaciones e instituciones educativas, tanto en su estructura como funciones.

Objetivos

Incorporar las TIC en los centros educativos debe permitir contribuir en conseguir un aprendizaje más significativo, fomentando el aprender a aprender, de forma más autónoma y personalizada, en función de las

diferentes tipologías de alumnado. Pero esta premisa requiere unos cambios en el rol del profesorado y, evidentemente, cambios nucleares en la organización y en la metodología, ya que la mera incorporación de las TIC no garantiza innovación, ni cambio, ni mejora cualitativa en la educación.
En este marco, los objetivos que nos planteamos en este simposio son los siguientes:

- Determinar y definir buenas prácticas educativas para la organización de las TIC en un centro educativo: Plan TAC. Comisión TAC
- Radiografiar y planificar la competencia digital del alumnado
- Definir y abordar el cambio necesario de rol del profesorado en la escuela 2.0
- Concretar orientaciones metodológicas que faciliten a la Comunidad Educativa la implementación del Programa 2.0.; y, en definitiva, la inclusión digital.

Contenidos específicos de cada uno de los bloques
Cada objetivo será abordado en un bloque, ante los cuales una introducción a cargo del coordinador del simposio asumirá su presentación conjunta, donde tendrá también cabida una radiografía inicial de las implicaciones de la Escuela 2.0 y de los retos de sus principales concreciones en España. A continuación, contaremos con cuatro contribuciones que glosamos brevemente:

1.*Buenas prácticas educativas para la organización de las TIC en un centro educativo: Coordinador TIC. Comisión TAC. Plan TAC.* Se expondrá la necesidad de planificación de las TIC en los centros educativos, desde tres elementos clave; el primero, el perfil del/la coordinador/a TIC de centro como dinamizador de las TIC en el centro y como motor en la comisión TAC; el segundo, la propia comisión TAC, formada por el/la coordinador/a de informática, miembros de diferentes ciclos/departamentos, ya sean escuelas o institutos, así como un miembro del equipo directivo; y, por último, el tercer elemento será el Plan TAC de centro, que

deberá elaborarse, planificarse y evaluarse, a fin de garantizar la inclusión de las TIC en cada centro educativo.

2.*Radiografiar y planificar la competencia digital del alumnado.* Pretende dar pautas sobre cómo determinar el nivel de alfabetización digital del alumnado en último ciclo de Educación Primaria y primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con el objetivo de radiografiar el estado inicial y poder acompañar al alumnado en la adquisición de la competencia digital, ofreciéndole diferentes modalidades formativas y transversales en las áreas curriculares contempladas en los currículos, con el objetivo terminal de poder garantizar la adquisición de la competencia digital del alumnado al finalizar ESO.

3.*Cambio de rol del profesorado en la Escuela 2.0.* Se abordará el cambio necesario que debe experimentar el profesorado en la sociedad del conocimiento, donde su papel de mediador, guía y facilitador de contenidos cambia radicalmente de la concepción anterior (en la cual el docente constituía el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje). Si en el contexto de la Escuela 2.0 nos encontramos con que el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, el profesorado configurarse más como un puente entre la cantidad de contenidos existentes en la sociedad de la información y el propio alumnado, aportándole actividades que le impliquen un trabajo competencial para acceder, seleccionar, procesar, comunicar y compartir la información, elementos necesarios en la sociedad del conocimiento. Y este cambio de rol, a su vez, incide directamente en la planificación de la docencia y, en un segundo nivel, en la organización y en la gestión de los recursos y de los espacios de los centros educativos.

4. Por último, ***Orientaciones metodológicas que faciliten a la Comunidad Educativa la implementación del Programa 2.0***. (y, en definitiva, la inclusión digital). Pretende reflexionar sobre la necesidad de cambios metodológicos que expriman al máximo las posibilidades educativas de las TIC; y, a su vez, aportar propuestas metodológicas que faciliten la implementación de las TIC en los centros educativos desde la perspectiva de los diferentes agentes

integrantes: alumnado, claustro, equipos directivos, familias, Administración...

1. *BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS TIC EN UN CENTRO EDUCATIVO. COORDINADOR TIC, COMISIÓN TAC Y PLAN TAC*

Cinta Espuny Vidal
Universitat Rovira i Virgili

Si lo que deseamos es atacar el componente organizativo de la docencia de las TIC/TAC en el aula, acaso lo más productivo sea exponer brevemente qué agentes de la comunidad educativa deben asumir el peso mayoritario de todo el proceso, constituirse como avanzadilla de la dinamización del paso a la Escuela 2.0. Son los siguientes:

- ***Coodinador/a TIC***. Perfil fundamental. Motor de la comisión TAC. Miembro del claustro que debe poseer las siguientes características:
  - Asertivo
  - Motivado y motivador
  - Líder
  - Paciente
  - Vocacional
  - Predispuesto, servicial
  - Dialogante
  - Capaz de escuchar y reflexionar ante las peticiones del claustro, equipo directivo, comunidad educativa, Administración y sociedad.
  - Formado e interesado por la innovación permanente
  - Capaz de innovar
  - Trabajador
  - Espíritu de superación personal
  - Espíritu de colaboración y ayuda
  - Interesado en las TIC y convencido de que su uso en el aula es un verdadero beneficio.

Espuny (2008) señala a partir de un cuestionario a coordinadores TIC de centro durante el curso 2006-2007 el perfil de un/a coordinador/a TIC, debe ser un/a docente formado, con ganas de aprender, líder de grupo y paciente. Hay una importante coincidencia en exponer que debe ser paciente, vocacional, servicial. Incluso lo anteponen a tener conocimientos en TIC ya ser capaz de dinamizar.

Todos estos rasgos muchas veces se aprenden o deberían aprender a lo largo de la vida a partir de las interacciones y trabajo conjuntos. Destacan como las actitudes que más consideran que debe tener un CTIC las siguientes: Vocación, paciencia, voluntad, predisposición, cooperador, servicial.

El/la CTIC debe formarse y autoformarse para conocer el abanico de posibilidades que ofrecen las TAC. Para realizar esta función, la Administración Educativa debe ofrecerle formación de calidad. Los seminarios dirigidos al profesorado que ejerce dicha coordinación en sus respectivos centros, pueden y deben ser espacios para compartir y aprender, pueden ayudar en esta tarea dinamizadora, y permitiendo compartir materiales, experiencias e inquietudes entre los miembros asistentes sobre realidades escolares diferentes en la misma comarca.

La elección del / la CTIC no puede recaer entre el profesorado que se acaba de incorporar al centro, pues esta responsabilidad de la tarea requiere conocimiento del funcionamiento del centro, y cierta capacidad de liderazgo, además de ser profesionales con conocimientos TAC e impulsores de cambios metodológicos.

Para conseguir que el/la CTIC pueda dedicarse a su verdadera tarea, la de dinamizar las TIC en el centro y apoyar el claustro, es imprescindible que el mantenimiento esté garantizado. Por ello, este mantenimiento debe basarse en dos ejes fundamentales:

- El mantenimiento es responsabilidad de todos/as. Los/las docentes deben colaborar facilitando esta tarea y ayudando a gestionar las averías a través del/la CTIC y éste, a través de la empresa de mantenimiento. El alumnado también colaborará teniendo cuidado de los equipamientos (ej.: comunicando cualquier anomalía detectada, dejando el aula como la ha encontrado).

- Las Administraciones deben garantizar el mantenimiento y la prevención junto con la inversión debe garantizar el buen funcionamiento de las aulas escolares. Por ello, las empresas de mantenimiento deben hacer un mantenimiento preventivo y disponer de las horas necesarias de permanencia en el centro. El personal de mantenimiento debe conocer las especificidades de la red educativa. Y, las administraciones deben velar por el seguimiento y control.

Los/las CTIC deben disponer del tiempo necesario para realizar su labor, y esto debe ser compensado a efectos económicos, desde el punto de vista del expediente, promoción y en dedicación horaria por parte de la Administración.

- *La**comisión TAC*** es el segundo pilar del éxito de la integración de las TIC en la escuela, permite el trabajo en red y la coordinación con un único objetivo: el de potenciar el uso educativo de las TIC, asesorar al equipo directivo, al claustro y a la comunidad educativa.

Es en el curso 2006-2007, cuando en la Comunidad Autónoma de Cataluña se especifica en las *Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria públicos*, la *conveniencia* de crear la Comisión TAC con el fin de potenciar las TIC y asesorar al equipo directivo y a la comunidad educativa. Además, se referencia que dicha comisión esté formada por un miembro del equipo directivo, el/la CTIC, los/las coordinadores/as o profesorado de diferentes ciclos.
Las funciones que se le otorgan son:

- Coordinar la integración de las TIC en las programaciones curriculares y en la evaluación del alumnado, y promover el uso de las TIC en la práctica educativa en el aula.
- Velar por la optimización del uso de los recursos TIC del centro.
- Animar a usar las TIC entre la comunidad educativa y difundirlas.
- Velar por los aspectos normativos referentes a las TIC en el centro.

Para garantizar la eficacia es necesario que se respete una composición en la que tenga cabida profesorado de diferentes ciclos/niveles educativos o departamentos (en secundaria); y, aún más, a poder ser, que por parte del equipo directivo asista el/la jefe de estudios, así cómo se aconseja que asista la coordinación de cada ciclo o los jefes de departamentos. Solo así conseguiremos que la información fluya por los diferentes niveles y en definitiva llegue de forma organizada y coherente a cada miembro del claustro.
Para conseguir el traspaso de información de forma rápida y efectiva, y en definitiva garantizar su máxima operatividad, es necesario que la comisión TAC se reúna con frecuencia, conozca sus funciones, programe sus objetivos, y trabajen con el objetivo de dinamizar las TIC en el claustro y la inserción de las TIC en las programaciones de aula de cada área.

- Por último, el tercer gran pilar de la planificación del uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento es el ***Plan TAC de centro***.

En las *Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria públicos*, curso 2010-2011 se expone que la integración plena de las tecnologías en un centro educativo se puede enfocar como un proceso de innovación y gestión del cambio que afecta, por un lado, todos sus integrantes y, por otro, aspectos de funcionamiento: pedagógico, formativo, organizativo y tecnológico. Para facilitar que este proceso se desarrolle de manera armónica, es necesaria una planificación a corto y a más largo plazo. Para ello, se *sugiere* el Plan TAC.
El Plan TAC es un proyecto que deberían realizar los centros educativos con el objetivo de analizar el nivel de implementación de las TIC en su centro educativo (fase inicial), y así, poder planificar la inclusión de las TIC, señalando las prioridades y posibilidades y distribuyendo las temporalmente (fase de planificación), finalmente, la evaluación nos permitirá reestructurar el proyecto, establecer feed-back, si así se considera. Como señala Vivancos (2008: 132), "aporta una declaración de principios y de objetivos, define las prioridades y actuaciones y

establece unos mecanismos de seguimiento, basados en indicadores observables que deben permitir evaluar los logros del proceso".
Las funciones que se le asignan al Pan TAC de centro en las *Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria públicos*, curso 2010-2011, son las siguientes:

- Responsabilidades compartidas en la gestión de la tecnología en el centro.
- Concreción de las necesidades de asesoramiento y formación.
- Planificación en el desarrollo y la inserción de las TIC en los ámbitos educativos, administrativos y comunicativos.
- Seguimiento y la evaluación de los usos curriculares de las TAC.
- Definición de las prioridades para la dotación de los recursos tecnológicos.
- Cumplimiento de la normativa en los usos de la tecnología, especialmente en lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD) y en la Ley de Propiedad intelectual.
- Presencia del centro en Internet (portal del centro, plataforma virtual).

Es necesario que la comisión TAC elabore un Plan TAC de centro y que posteriormente sea consensuado por el claustro y presentado al Consejo Escolar para que lo conozcan y participen en sus posibilidades de ejecución. Y, en este sentido, proponemos unas pautas de reflexión que pueden ayudar a definir, delimitar, analizar, evaluar la situación TIC del centro para, en una segunda fase, planificar un conjunto de actuaciones y objetivos de forma gradual y secuenciada.

- *Análisis*. Radiografía de la situación TIC en el centro. ¿Cómo estamos?
- *¿Cómo queremos estar?* Proyectar una visión futura sin condicionantes internos ni externos.
- *¿Cómo podemos estar?* Delimitar las prioridades del centro, la

formación TIC necesaria en centro y elaborar el Plan TAC.

●*¿Qué podemos hacer?* Temporalizar las actuaciones, resolver problemas de infraestructura y mantenimiento de mayor gravedad en el menor tiempo posible, formarse, buscar en las TIC mejoras en la gestión del centro y la comunicación entre la comunidad educativa,...

●*¿Vamos bien?* Evaluar el proceso, separarlo por fases y analizar qué está funcionando y dónde se requieren cambios. Preguntarse sobre los objetivos para asegurarse su consecución. Ejemplo: ¿Estamos consiguiendo que el alumnado adquiriera las competencias digitales?

Tal y como indican Fornell y Vivancos. (2010: 25), el Plan TAC, en definitiva, es un instrumento para formalizar el gobierno de la tecnología en el marco de la autonomía de centro y del Proyecto Educativo.

Por último, y dentro de esa filosofía a la que antes aludíamos -las TIC son cosa de todos-, es importante remarcar que otro elemento clave es conocer los agentes fundamentales en cualquier innovación en un centro educativo, para garantizar el sustento y su perdurabilidad en el tiempo. Para ello, consideramos como agentes fundamentales: el equipo directivo, el claustro, y otros agentes externos que por su visión periférica o bien por su condición de dinamizadores o expertos pueden aportar un impulso en el proceso de inclusión de las TIC en los centros educativos.

Analizaremos cada elemento de forma separada para delimitar su función en la inclusión de las TIC:

- El *equipo directivo*, corazón del claustro. Su función se fundamenta en exponer el proyecto, determinar y limitar los puntos débiles del centro, detectar los/las resistentes al cambio y poner medidas en el momento, y a quienes no lo ven claro, darles argumentos sólidos. Constituye el motor de cualquier cambio.

- El *claustro.* Es necesario crear un ambiente positivo, plantear objetivos asumibles, basados más en las aptitudes que en las

carencias que hay en el centro, y tener claros sus límites. Cualquier innovación debe ser por convencimiento del claustro, recogido en el proyecto educativo de centro, y en el Plan anual de centro. Además, debe estar aprobado por el Consejo Escolar. Sólo así lograremos la participación e implicación de toda la comunidad educativa, y la innovación pasará a ser una realidad, con la consolidación posterior.

2. *RADIOGRAFIAR Y PLANIFICAR LA COMPETENCIA DIGITAL DEL ALUMNADO*

Juan González Martínez
Universitat Rovira i Virgili

La preparación de nuestro alumnado para su participación en la sociedad del conocimiento es uno de los retos educativos de la Unión Europea. En España, este impulso se ha visto reflejado en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (LOE), donde una de las características más definitorias y aportes al sistema educativo de la nueva ley, son sin duda las competencias, y, con éstas, las competencias digitales. Este bloque del presente Simposio pretende dar pautas sobre cómo determinar el nivel de alfabetización digital del alumnado en último ciclo de Educación Primaria y primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con el objetivo de radiografiar el estado inicial y poder acompañar al alumnado en la adquisición de la competencia digital, ofreciéndole diferentes modalidades formativas y transversales en las áreas curriculares contempladas en los currículos, con el objetivo terminal de poder garantizar la adquisición de la competencia digital del alumnado al finalizar ESO.

Empecemos reflexionando sobre la importancia de las TIC en la sociedad del conocimiento, en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y sus competencias digitales, sobre el impulso de las TIC en la Escuela 2.0, se especifican las competencias digitales que debe adquirir el alumnado al finalizar la etapa educativa. Basadas en el informe Delors de la UNESCO (1996), que establece una nueva definición de la educación sustentada en 4 pilares fundamentales, son las siguientes:

- Aprender a ser.

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a convivir.

La LOE incluye diferentes referencias a las TIC en su articulado, desde el preámbulo hasta en los objetivos y/o principios pedagógicos en las diferentes etapas educativas, véase el recuadro dónde se enmarcan (Vivancos, 2008):

LOE	Referencias TIC	Articulado
Preámbulo	Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso a las TIC	
Educación Infantil	[…] Experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las TIC y en la expresión visual y musical	Título I Capítulo I Artículo 14.5.
EducaciónPrimaria	Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las TIC desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.	Título I Capítulo II Artículo 17.i)
	Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TIC y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.	Título I Capítulo II Artículo 19.2.
Educación Secundaria Obligatoria	Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de la información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y comunicación.	Título I Capítulo III Artículo 23.e)
	Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TIC y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.	Título I Capítulo III Artículo 24.7. / 25.5.
Bachillerato	Utilizar con solvencia y responsabilidad las TIC	Título I Capítulo IV Artículo 33.g)
Enseñanzas postobligatorias	Las Administraciones educativas organizar la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas. Esta formación incluirá el uso de las TIC.	Título I Capítulo IX Artículo 69.3.

También se incluyen referencias en la Formación permanente del profesorado, en los *Medios materiales y humanos* (Artículo 112.2.) y

en los *Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado* (Artículo 157.f.).
Un elemento característico de la LOE son las capacidades a Educación Infantil (EI) y las competencias básicas, a Educación Primaria (EP) y a Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
El currículum de Educación Infantil, por su parte, contiene las capacidades comunes a toda la etapa que deben desarrollarse durante los dos ciclos (edades de 0 a 3 i de 3-6). Y entendemos por capacidad una habilidad compleja que debe permitir al alumnado realizar una determinada actividad con éxito.
A lo largo de la etapa de la educación infantil los niños deberán ir desarrollado las 9 capacidades en torno a los 4 ejes siguientes:

1. Aprender a ser y actuar de forma cada vez más autónoma

• Progresar en el conocimiento y dominio de su cuerpo, en el movimiento y la coordinación, todo dándose cuenta de sus posibilidades.

• Alcanzar progresivamente seguridad afectiva y emocional e irse formando una imagen positiva de sí mismo y de los demás.

• Adquirir progresivamente hábitos básicos de autonomía en acciones cotidianas con seguridad y eficacia.

2. Aprender a pensar y comunicar

• Pensar, crear, elaborar explicaciones e iniciarse en las habilidades matemáticas básicas.

• Progresar en la comunicación y expresión ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de los diversos lenguajes.

3. Aprender a descubrir y tener iniciativa

• Observar y explorar el entorno inmediato, natural y físico, con una actitud de curiosidad y respeto y participar, gradualmente, en actividades sociales y culturales.

• Mostrar iniciativa para afrontar situaciones de la vida cotidiana, identificando los peligros y aprender a actuar en consecuencia.

4. Aprender a convivir y habitar el mundo

- Convivir en la diversidad, avanzando en la relación con los demás y en la resolución pacífica de conflictos.
- Comportarse de acuerdo con unas pautas de convivencia que lo lleven hacia una autonomía personal, a la colaboración con el grupo y hacia la integración social.

Tabla 1. Capacidades en Educación Infantil

En Educación Primaria y ESO el currículum presenta las competencias, entendiéndose como la capacidad de utilizar de utilizar un conjunto de aprendizajes y habilidades, de forma transversal y interactiva, en contextos y situaciones que requieran la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, hecho que implica la comprensión, la reflexión y el discernir teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación. Es decir, el alumnado deberá ser competente al finalizar la etapa de educación secundaria obligatoria. (Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat, 2009: 41)

Estas 8 competencias, que se inician en la educación infantil mediante las capacidades, se agrupan en dos apartados según su carácter transversal o específico:

Competencias transversales:

Las competencias comunicativas:

1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual
2. Competencias artística y cultural

Las competencias metodológicas:

3. Competencia de tratamiento de la información y competencia digital
4. Competencia matemática
5. Competencia de aprender a aprender

Las competencias personales:

6. Competencia de autonomía e iniciativa personal

Competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo:

7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

8. Competencia social y ciudadana

Tabla 2. Agrupación de las competencias

La figura que se presenta a continuación pretende relacionar el paso de las capacidades de EI a las competencias a EP y la ESO.

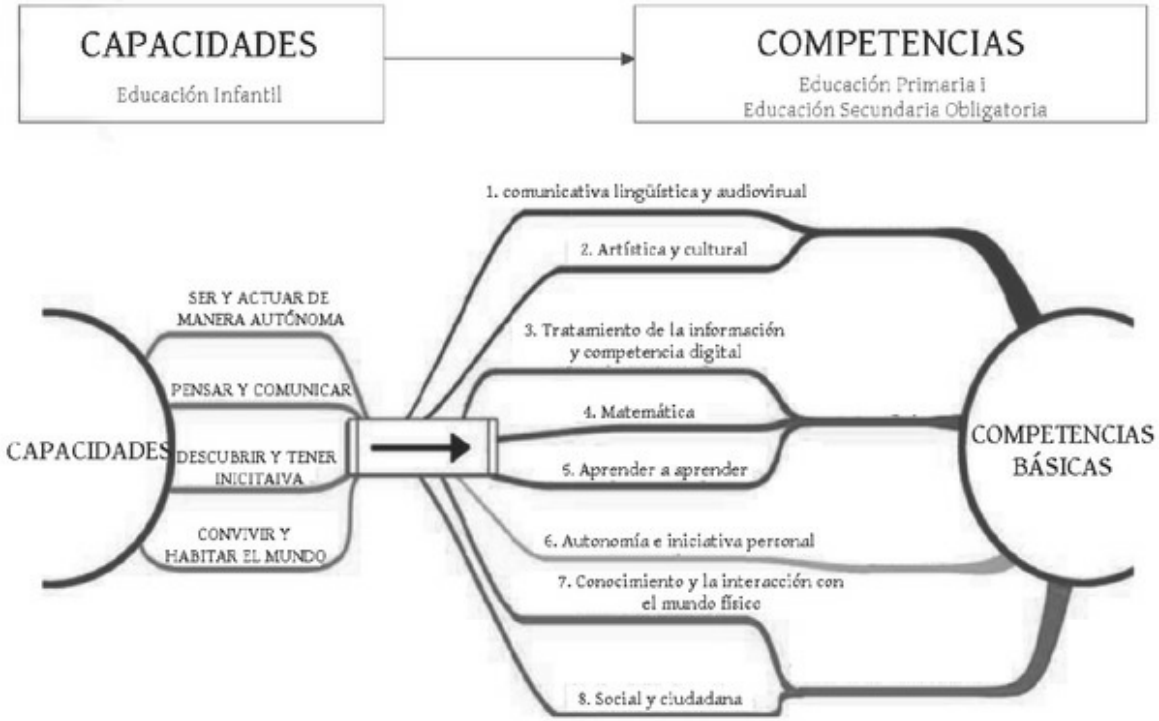


Figura 1. De las capacidades a las competencias (Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat, 2008)

La LOE ofrece una situación legislativa que ampara el uso de las TIC a nivel legal y que además impulsa su uso con la aparición de las competencias digitales, aquellas competencias que todo alumnado debe adquirir al finalizar la etapa de educación secundaria obligatoria. Entre dichas competencias encontramos las llamadas competencias digitales que son:

Figura 2. Mapa de las competencias digitales

La **competencia comunicativa y audiovisual** se refiere al dominio de diferentes lenguas, a saber comunicarse de forma oral y escrita con los diferentes lenguajes audiovisuales, expresión corporal y con las TIC, en diferentes lenguas y con un uso adecuado de las diferentes tipologías textuales y sus funciones comunicativas, ayudándonos de diferentes recursos. Esta competencia transversal es la responsabilidad de todas las áreas y materias curriculares y es la base para aprender a aprender.

La **competencia de tratamiento de la información i competencia digital**, consiste en dotar al alumnado con las estrategias que le permitan transformar la información en conocimiento, y compartirlo.

Para ello, dividimos esta competencia en diferentes fases, aunque todas y cada una están relacionadas:

- *Fase 1. Acceso a la información.* Acceder de forma eficaz a la información, a las diferentes tipologías de información, desde la red hasta monografías, prensa, revistas especializadas, documentales, libros..., seleccionar la información principal de la secundaria, cribar la información basándonos en criterios de fiabilidad, actualización, autoría...

  Determinar una estrategia va a ser la clave de encontrar lo que queremos y no perdernos, la infoxticación, y sobretodo en la red es un peligro para el alumnado.

●*Fase 2. Gestión de la información. Razonamiento.* Para pasar a transformar la información en conocimiento, es la fase que permite la organización, en función de las diferentes fases, es decir, en función de cómo se nos pide transformarla y comunicar-la utilizaremos estrategias diferentes en su gestión, de ahí la importancia de detallar claramente qué, cómo, cuánto y cómo queremos la infamación, por ejemplo no utilizaremos la misma estrategia para buscar sobre Europa, si queremos buscar los países de la Unión Europea, los ríos, o la historia.
Esta fase, de sintetizar y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad, en definitiva, comprenderla, relacionarla con nuestros conocimientos y poder integrar nuevos conocimientos.

● La última fase, *uso y comunicación de la información*, corresponde a comunicar y compartir la información y los conocimientos adquiridos empleando, de manera creativa, recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las TIC.
A esta fase, también le corresponde la competencia de respeto a la propiedad intelectual.

La **competencia para aprender a aprender** es la competencia que permite reconocer las habilidades para guiar nuestro propio proceso de aprendizaje, con el objetivo de tonar conciencia y conducir de forma cada vez más autónoma y eficaz de acuerdo a los objetivos y necesidades. Es fundamental en esta competencia tomar conciencia de todas aquellas capacidades que nos ayudan a aprender; estamos hablando de capacidad de atención, de escucha, de memoria, de comprensión, síntesis. Y, de cómo no, de una visión positiva hacia el aprendizaje.
Las fases de una acción competente TIC las podríamos sintetizar en las siguientes:

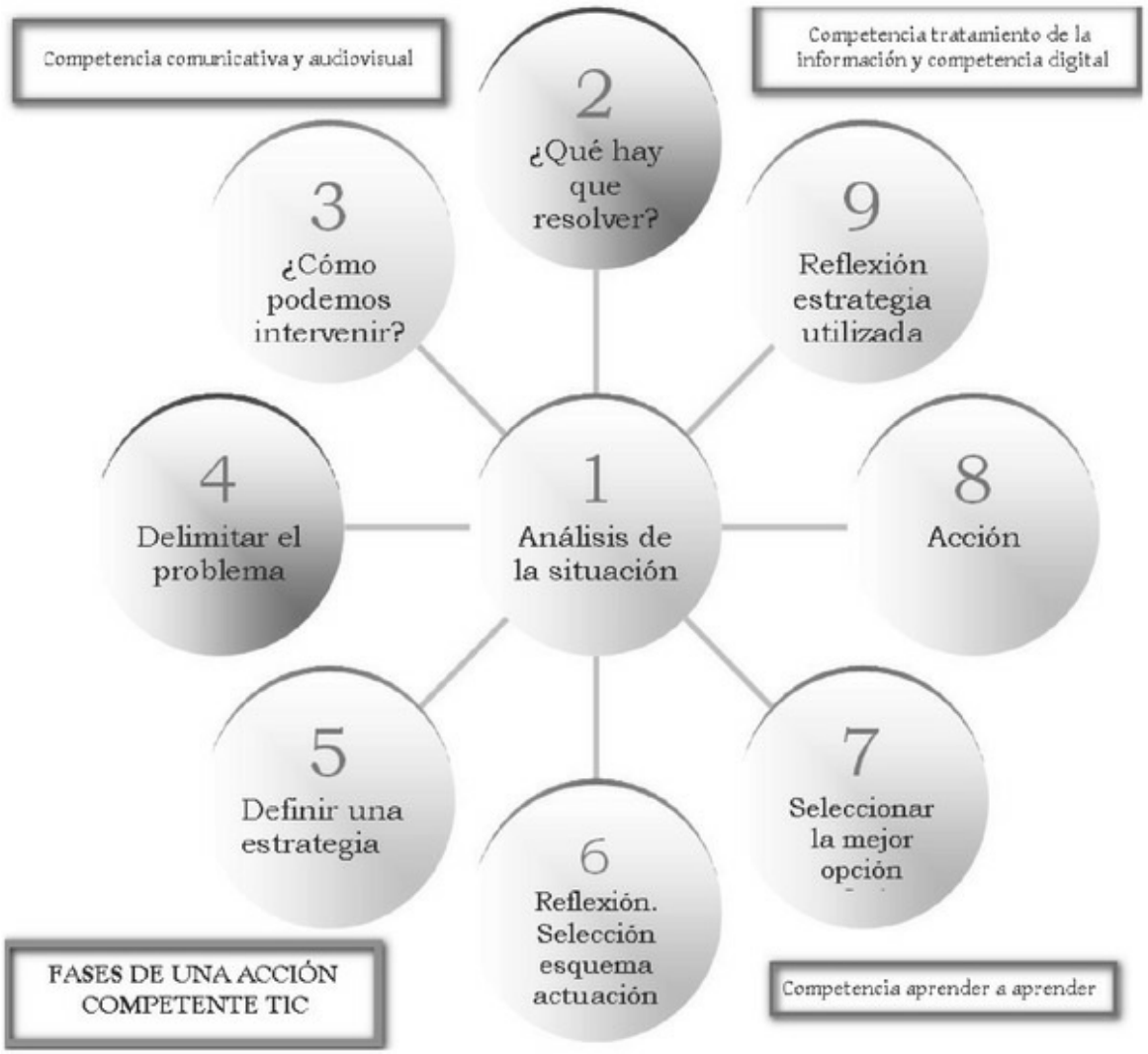


Figura 3. Fases de una acción competente TIC

A partir de todo esto, subyace la importantísima cuestión de cómo evaluar la competencia digital del alumnado, para lo cual presentamos una herramienta específica que estamos creando, validando y fiabilizando, en el contexto del Programa 1 x 1 de la Generalitat de Cataluña (adaptación del programa nacional de la Escuela 2.0), en el Instituto Joaquim Bau de Tortosa (Tarragona).

Radiografiar el nivel de la competencia digital del alumnado de primero de educación secundaria obligatoria (ESO) y planificar el desarrollo de la competencia para asegurar su adquisición al finalizar la ESO es una de las prioridades que se establece en el Plan TAC del Instituto Joaquin Bau.

Por ello, en este contexto, el propósito de este apartado no es otro que delimitar las fases y objetivos que se van a seguir y mostrar el

cuestionario que nos ha de permitir evaluar la competencia digital del alumnado de primero de ESO. Es la fase de evaluación cero, correspondiente a la fase primera, la fase diagnóstica, dónde pretendemos radiografiar la competencia digital del alumnado de primero, limitando el nivel de alfabetización a partir de un cuestionario. Para poder pasar a la segunda fase, la fase soñadora del Plan TAC de centro, de cómo queremos que estén al finalizar la etapa de la ESO. Y con ello, poder pasar por las otras fases: la fase sensata de planificación, la fase seductora, buscando el profesorado implicado en dicha innovación, la fase coincidente y trabajadora. Y, para poder garantizar el proceso en la adquisición de la competencia digital al finalizar la etapa de secundaria obligatoria, fase evaluativo.

Los siguientes objetivos serán: en fiabilizar y validar dicha herramienta entre expertos a partir de una muestra del alumnado de primero de ESO del curso actual (1). Administrar dicho cuestionario al alumnado de primero de ESO del curso 2010-2011 (2). El análisis y conclusiones que se derivan de la información obtenida (3). Y, finalmente, diseñar la planificación de las competencias digitales que ha debe adquirir el alumnado al finalizar la ESO, y distribuirlas y secuenciarlas temporalmente y por materias curriculares y no curriculares (4). Todo ello se integrará dentro del Plan TAC de centro.

El diagnóstico previo a nuestra planificación busca por encima de todo conocer cuáles son los conocimientos previos de que disponen los alumnos al iniciar sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria, con independencia de su centro de primaria de procedencia. Para conseguir este objetivo, consideramos que la herramienta más eficaz es, sin duda, un cuestionario sobre TIC aplicado a la totalidad del alumnado de primero de ESO del centro.

A partir de la revisión literaria respecto a las competencias digitales, halladas en los documentos de la Ley Orgánica de Centro, (LOE), de la Llei d'Educació Catalana (LEC), del Pla TAC de Centre, y de la acreditación en competències TIC de la Generalitat de Catalunya (Competències ACTIC), como ya hemos expuesto, se seleccionaron los ítems que definían y delimitaban las competencias, y, posteriormente se formularon las preguntas. La investigación que se está realizando

en la Universidad Rovira i Virgili por el grupo ARGET (Applied Research Group in Education and Technology), similar al nuestro pero en la población universitaria de primero de grado de los estudios de Enfermería, Educación Infantil, Educación Primaria y Administración y Dirección de Empresas del Campus Terres de l'Ebre que garantizaban su uso en la red.

Se pensó que el instrumento para recoger medir las competencias digitales debía ser digital, y como herramienta debía cumplir con la filosofía de web 2.0, destacando sus amplias potencialidades. La utilidad Formularios de Google, respondía a esta filosofía y además agilizaba no solo su respuesta, sino también el vaciado de los datos. Utilizar las TIC como herramienta para elaborar, responder y tratar era un requisito necesario.

Por ello, como última consideración al respecto de la constitución de la herramienta, es fundamental remarcar que no se trata de un cuestionario definitivo, sino de un punto de partida de pilotaje que nos debe proporcionar una herramienta final para radiografiar las competencias digitales.

El cuestionario que utilizamos consta de tres partes: la primera se dedica a los datos de identificación, la segunda a la disponibilidad y uso de recursos TIC, y la tercera parte, la más densa, está subdividida en cinco apartados: cuestiones acerca de los conocimientos de recursos y herramientas TIC (1), la cultura y respeto en el uso de la información digital (2), el acceso eficiente a la información (3), uso y comunicación de la información (4) y formación (5). De Cid, y otros (2010).

Se determinó codificar el cuestionario por medio de claves que no atentan contra el anonimato del cuestionario pero que sí nos permitirán, llegado el caso, el análisis longitudinal por alumnado al final de la ESO (conocer, en definitiva, cuál ha sido la evolución por lo que respecta a competencia digital individual, comparando el cuestionario inicial con los cuestionarios de seguimiento y el final si así se considera).

Se dividió en dos partes, la primera parte del cuestionario recoge los datos de identificación con los que estableceremos las primeras distinciones en función de los factores individuales del alumnado. Si

bien no se trata de un propósito de primera línea de esta investigación, sí será interesante conocer en qué medida variables independientes como por ejemplo: el sexo o el centro de acceso.

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN
A1. Instituto en el que se estudia
A2. Centro de acceso
A3. Curso Actual
A.4. grupo al que se pertenece
A5. Sexo

Tabla 1. Cuestionario TIC. Datos de identificación

La segunda parte, recoge datos sobre referencias a las posibilidades de recursos y acceso a los recursos digitales (en esencia, ordenador, conexión a Internet y teléfono móvil) y al uso cotidiano de estos recursos.

B. DISPONIBILIDAD Y USO DE RECURSOS TIC
B1. ¿Tienes ordenador?
B2. ¿Y conexión a Internet?
B3. ¿Y teléfono móvil?
B4. Utilización del ordenador
B4.1. Otras utilidades del ordenador
B5. Frecuencia de uso diario del ordenador

Tabla 2. Disponibilidad y uso de recursos TIC

La tercera parte, es referentes a cuestiones acerca de los conocimientos de recursos y herramientas TIC (1). Este bloque nos permite saber cuál es el grado de conocimiento respeto a herramientas, programas y entornos. Ya que, con frecuencia, tenemos constancia de que nuestro alumnado está familiarizado en multitud de herramientas TIC pero, la resulta un reto la utilización de las mismas para mejorar y rentabilizar su estudio.

C. CONOCIMIENTO DE RECURSOS Y HERRAMIENTAS TIC
C1. Grado de conocimiento de diferentes recursos y herramientas
C2. Grado de realización de las principales funciones de mantenimiento
C3. Grado de conocimiento respecto a diferentes aplicaciones básicas de programas
C4. Grado de conocimiento respecto a diferentes entornos y herramientas de trabajo
C5. Combinaciones de teclado

Tabla 3. Conocimientos de recursos y herramientas TIC

Los datos obtenidos en los bloques (2, 3 y 4), que se presentan a continuación, nos permitirán conocer la formación que tiene el alumnado en referencia al acceso y uso de la información. Asimismo se incide en el respeto de la propiedad intelectual y la seguridad a Internet.

La cultura y respeto en el uso de la información digital (2).

D. CULTURA Y RESPETO EN EL USO DE LA INFORMACIÓN DIGITAL
D1. Precaución en contraseñas de acceso D2. Precaución en datos en personales D3. Respeto propiedad intelectual Grado D4. Uso responsable herramientas digitales

Tabla 4. Cultura y respecto en el uso de la información digital

Acceso eficiente a la información (3).

E. ACCESO EFICIENTE A LA INFORMACIÓN
E1. Grado de conocimiento de acceso a la red en la búsqueda de información

Tabla 5. Acceso eficiente a la información

Uso y comunicación de la información (4).

F. USO I COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN
F1. Grado de conocimiento respeto al uso de la información encontrada y su difusión

Tabla 6. Uso y comunicación de la información

En última instancia, nos interesa conocer sus intereses y la formación obtenida (5). Dado que el alumnado de primero presenta diferentes procedencias en sus estudios anteriores, es relevante determinar cómo han sido formados en TIC y cuáles son sus preferencias en cuanto a futura formación.

G. FORMACIÓN
G1. Interés por formación TIC G2. Tipo de formación recibida

Tabla 7. Otras preguntas

3. *CAMBIO DE ROL DEL PROFESORADO EN LA ESCUELA 2.0*

Mercè Gisbert Cervera
Universitat Rovira i Virgili

En este bloque, se abordará el cambio necesario que debe experimentar el profesorado en la sociedad del conocimiento, donde su papel de mediador, guía y facilitador de contenidos cambia radicalmente de la concepción anterior (en la cual el docente constituía el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje). Si en el contexto de la Escuela 2.0 nos encontramos con que el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, el profesorado configurarse más como un puente entre la cantidad de contenidos existentes en la sociedad de la información y el propio alumnado, aportándole actividades que le impliquen un trabajo competencial para acceder,

seleccionar, procesar, comunicar y compartir la información, elementos necesarios en la sociedad del conocimiento. Y este cambio de rol, a su vez, incide directamente en la planificación de la docencia y, en un segundo nivel, en la organización y en la gestión de los recursos y de los espacios de los centros educativos.

Pasemos en esta parte de nuestro discurso a analizar el cambio necesario que se le pide al docente, en un entorno educativo caracterizado por tres elementos, situaciones, o realidades bien diferentes. Por una parte, nos encontramos habitando en espacios del S. XIX, con unos docentes del S. XX y un alumnado del S. XXI, nos encontramos en las aulas.

En definitiva, asistimos a un período de cambio a nivel mundial, en el que para muchos el futuro se presenta incierto: cambian las demandas de la sociedad y de los individuos. Los sistemas educativos no se mantienen inertes, se han iniciado procesos de reformas y transformaciones, derivadas de la concienciación del agotamiento de un modelo tradicional que no ha conciliado el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y equidad, ni de satisfacción de las nuevas demandas sociales a las que en la última década la escuela ha tenido que enfrentarse.

Los ámbitos de actuación que inciden en la configuración de los roles y funciones que deberán asumir los docentes, según Gisbert (2000), son los siguientes:

- Consultores de información. Basados en una triple función:
  - Buscadores de materiales y recursos para la formación
  - Apoyar a los alumnos para el acceso a la información.
  - Utilizar, como expertos las herramientas tecnológicas para la búsqueda, el acceso y la recuperación de la información.
- Colaboradores en grupo. En los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, marcados por la ausencia de coordenadas espacio-temporales, los docentes deberán actuar de guías, capaces de favorecer planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como no formales e informales.

- Facilitadores del aprendizaje en tanto que las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza entendida en sentido clásico. A su vez, su evolución de únicos transmisores a facilitadores de procesos, a orientadores de recursos y de acceso a la información. Ofreciendo unas pautas para que el alumnado aprenda a discernir lo importante de lo esencial. Sepa dónde encontrar la información, seleccionarla, transformar-la en conocimiento, estableciendo relaciones entre lo que ya sabe y los nuevos conocimientos, para posteriormente comunicarla por diferentes fuentes y canales. En definitiva, aprender a aprender.
- Generadores críticos de conocimiento: Deberán facilitar la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo capaces, entre otras cosas, de decidir por sí mismos cuál es el camino más indicado, para conseguir sus objetivos personales, académicos y profesionales.
- Supervisores académicos: tendrán que llevar a cabo el seguimiento y supervisión de los alumnos para poder realizar los correspondientes *feedbacks* que ayudarán a mejorar los procesos y las diferentes actividades de formación. En definitiva, ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales "guiar" la vida académica de los alumnos.

En definitiva, el nuevo rol del docente implica crear situaciones de enseñanza aprendizaje que impliquen al alumnado un esfuerzo y con ello la adquisición de las competencias necesarias para poder vivir y participar en la sociedad del conocimiento y, a su vez prepararlos para saber a prender a aprender a lo largo de su vida.
Nadie objetaría el pensamiento expuesto por la UNESCO sobre los cuatro puntos cardinales de la educación, ni tampoco dudaríamos en afirmar que es necesario avanzar hacia la alfabetización digital, proporcionando herramientas y recursos para poner la *formación básica en TIC al alcance de tod@s*, y más aún de los profesionales de la educación, teniendo en cuenta una triple perspectiva de las tecnologías:

- como herramientas que facilitan la realización de una gran diversidad de tareas.
- como instrumentos que favorecen la formación permanente a lo largo de toda la vida
- como una necesidad y exigencia para integrarse, participar y ser productivo en la sociedad del conocimiento

No incidiremos más sobre el cambio de rol del docente y las competencias necesarias para ser docente del S. XXI. La resumiremos en que necesitamos docentes formados en nuevas formas de hacer, guiar y aprender.

Otro elemento impulsor de las TIC es la "Escuela 2.0", o también conocido como la "escuela digital". El Consejo de Ministros del día 4 de septiembre de 2009, con un presupuesto de 200 millones de euros, y con convenios firmados bilateralmente entre el Ministerio de Educación y las distintas Comunidades Autónomas (CCAA), pone en marcha la «escuela 2.0», que afecta directamente a los alumnos de 5.º de primaria y con la intención de extenderse progresivamente a otros niveles educativos. Según Presidencia del Gobierno (2009), «se dotará a las aulas de pizarras digitales y conexión inalámbrica a Internet y cada alumno tendrá su propio ordenador personal, que usará como herramienta de trabajo en clase y en casa. Los profesores recibirán la formación adicional necesaria para adaptarse al ritmo que marcan las nuevas tecnologías. Asimismo, el proyecto supondrá el desarrollo de los sectores informáticos y editoriales, y una oportunidad de situarnos entre los países más avanzados en el uso de estas tecnologías».

Este impulso pretende el tránsito desde las aulas del siglo XIX, con profesorado del siglo XX y alumnado del siglo XXI adaptando todos los elementos a la sociedad del conocimiento (S. XXI), dotando al alumnado de conocimientos y herramientas para su desarrollo profesional, fomentando el capital humano y la cohesión social, y eliminando las barreras de la brecha digital (Presidencia del Gobierno, 2009). Sin embargo, el impulso en el que nos vemos sumidos puede ser hacia delante o hacia atrás, ya que, por una parte, el hecho *de lanzar*, sin previsión ordenadores no garantiza la inclusión digital,

pero, por otro lado, podemos aprovechar el tirón, y basándonos en la reflexión, intentar dar el empuje necesario para innovar en nuestro centro con el apoyo de las TIC, pero sin perder la perspectiva que la innovación no se hace sola, es un proceso de muchas personas, con una planificación, una ilusión compartida y con el período de tiempo necesario para asegurar su permeabilidad. Apostamos por una digitalización de la comunidad educativa reflexiva y programada.

En contra de todo ello, sin duda, está la circunstancia de que la revolución pedagógica más importante del siglo XXI en España cuenta con reducidas experiencias piloto, muchas de ellas aisladas en centros o pueblos de índole muy característica. Y así, podríamos nombrar la experiencia de Ariño (Teruel), donde todo el alumnado cuenta con un pequeño portátil, se implantaron pizarras digitales y se instaló Internet en clase y en las casas de los alumnos. El cambio más destacable fue el cambio de protagonismo del libro de texto y el docente a favor del alumnado.

Además, sabemos que sin la aprobación del profesorado no existe innovación didáctica que valga la pena, ni que perdure, por ello creemos que una pieza capital de este proceso es el equipo directivo, representante del claustro. Y, por último, y no por ello de menor importancia, está el papel de los equipos directivos, liderazgo en la escuela digital, elemento clave para la integración de las TIC en los centros educativos, ya que la experiencia avala, que incorporar las TIC requiere del convencimiento de éstos para poder afrontar el reto que supone la inclusión de las TIC, la importancia de seleccionar miembros de la comisión TIC i el/la coordinador/a TIC (CTIC) y hacer frente a los numerosos imprevistos, la mayoría, tristemente, aún técnicos.

Se requieren directivos, con liderazgo en la comunidad educativa, imaginación, creatividad, capacidad de trabajo individual y colectivo, adaptables, flexibles, constantes,... y conocimiento del potencial de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como no, en la gestión con el objetivo de afrontar los nuevos retos de la escuela del siglo XXI. Un liderazgo efectivo y visionario de las necesidades actuales y futuras, un equipo directivo, que opte por el camino necesario para su centro, sin excesos de "anti-TIC" ni "pro-TIC",

basándose en su realidad educativa, ya que los extremos no pueden ser sostenibles ni perdurables. Se trata de planificar la inclusión digital de forma pausada pero continua, afianzando pasos, para ello es necesario que su proyecto de dirección contemple dicha programación. A su vez, necesitaremos evaluar si los diferentes movimientos nos conducen a la dirección planificada, de no ser así, deberemos reconducir el proceso.
En ese sentido, el proyecto de la asociación norteamericana Collaborative for Technology Standards for School Administraators (Ruiz 2007: 203), identifica seis áreas profesionales:

- Liderazgo y visón
- Aprendizaje y enseñanza
- Productividad y práctica profesional
- Soporte, gestión y operaciones
- Evaluación
- Asuntos sociales, legales y éticos

Por su parte, Cano (2008: 94) sintetiza las ideas clave en relación al liderazgo con esta figura:

Figura 4. Ideas clave en el liderazgo

A modo de conclusión, hemos intentamos dar unas pinceladas de la realidad actual en las aulas de forma global, que en el simposio serán comentadas con mayor amplitud. Hasta cierto punto, podemos afirmar

que los nuevos currículos se cimientan en la necesidad de conocer buenas prácticas que permitan al profesorado una inmersión fácil y no angustiosa en el Proyecto de Web 2.0, y conseguir facilitar el cambio de actitudes hacia las TIC y llegar a una redefinición del rol del profesorado, que pasa de ser transmisor de conocimientos a favorecer que el alumnado sea quien construya conocimiento (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2008). Ahora bien, como ya se ha expuesto, en toda innovación en los centros educativos, y más si en el caso de la tecnológica, debe ir acompañada de una coordinación entre los cambios técnicos existentes y una innovación pedagógica, que permita mejorar la calidad de la educación y que, a su vez, cuente con la implicación del principal protagonista, el profesorado. Un cambio substancial en la educación requiere análisis y trabajo conjunto de todos los agentes implicados, la introducción masiva de las TIC en las aulas ordinarias puede -y debe- ser la gran excusa para ello. En definitiva, todos debemos formar ciudadanos preparados para asegurar su inclusión en la sociedad del conocimiento.

4. *ORIENTACIONES METODOLÓGICAS QUE FACILITEN A LA COMUNIDAD EDUCATIVA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA 2.0. (Y, EN DEFINITIVA, LA INCLUSIÓN DIGITAL)*

Jordi Adell Segura
Universitat Jaume I

Nuestro cuarto y último bloque pretende reflexionar sobre la necesidad de cambios metodológicos que expriman al máximo las posibilidades educativas de las TIC; y, a su vez, aportar propuestas metodológicas que faciliten la implementación de las TIC en los centros educativos desde la perspectiva de los diferentes elementos clave para el éxito de integración de las TIC.

Cualquier innovación tecnológica debe estar programada y consensuada por el claustro, e impulsada por grupos innovadores, para favorecer cambios sustanciales y perdurables en el tiempo. Si nuestro objetivo es mejorar la calidad de la educación, ya se ha anunciado en el transcurso del artículo que el Plan TAC, entendido como documento que concita voluntades, posibilidades e intereses de una comunidad educativa, es una necesidad y puede ser una solución.

En él, en definitiva, se plasmarán los cambios metodológicos y de rol, las necesidades organizativas y la declaración de situación y objetivos de cada centro.

Pero no quisiéramos concluir esta reflexión sin analizar todos los elementos necesarios que han de actuar y coordinarse para conseguir dinamizar las TIC en un centro educativo, la figura siguiente nos lo muestra de forma visual.

Figura 5. Elementos para el éxito de la integración de las TIC (Espuny, Gisbert y Coiduras 2010)

Diez elementos clave que cualquier centro deberá considerar para garantizar la integración de las TIC en su centro educativo. Estas propuestas por considerar como elementos clave se encaminan en dos sentidos: en un primer nivel se destinan a garantizar el mantenimiento y la infraestructura operativa, junto con la implicación y la convicción de la importancia de las TIC por parte del equipo directivo, aspectos necesarios para poder centrar al CTIC en tareas pedagógicas de su condición de docente; en un segundo nivel nos referiremos a la formación, las competencias digitales, las estrategias de dinamización, la comisión TAC, el Plan TAC, las TIC como mejora de la gestión educativa y los seminarios TIC.

Los elementos fundamentales para una buena integración de las TIC en los centros educativos:

1. Infraestructuras, recursos TIC, dotaciones y subvenciones. Apoyo de la Administración educativa y otros.

2. Mantenimiento de los equipamientos TIC.

3. Recursos educativos digitales.

4. Formación y actitud del profesorado.

5. Competencias digitales e informacionales del profesorado.

6. La integración de las TIC en el currículum.

7. Las TIC como mejora de la organización y gestión escolar.

8. Visión reflexiva de la propia realidad. Principales agentes implicados. El Plan TAC de centro

9. Las bibliotecas escolares, un revulsivo de cambio en el entorno escolar.

10. Los centros de recursos pedagógicos en relación con las TAC.

Pasemos, pues, a analizar aquellos elementos que no se han desarrollado anteriormente en este simposio.

Infraestructuras, recursos TIC, dotaciones y subvenciones. Apoyo de la Administración educativa y otros.

En estos momentos de impulso y cambio sustancial en la educación, necesitamos una infraestructura adaptada a los nuevos retos, es fundamental, aulas que permitan el trabajo colaborativo y cooperativo, que estén equipadas digitalmente y que sus equipamientos y conexiones sean óptimos. Sin una infraestructura adecuada, sin duda, podremos replantearnos una innovación, la integración de las TIC o un cambio metodológico. Nuestra energía se verá reducida a paliar estos déficits.

Las ayudas, deben ser analizadas y controladas, ajustadas prioritariamente, pero no únicamente a las rentas familiares, facilitando la adquisición de equipamiento, mantenimiento y la cuota de acceso a la red doméstica.

Los centros educativos deben de disponer de un amplio horario,

prioritariamente las bibliotecas, con su concepción amplia de espacio abierto a la información con diferentes soportes y con acceso a la red. Un centro de recursos para el aprendizaje y la investigación.

Mantenimiento

Para conseguir que el/la CTIC pueda dedicarse a su verdadera tarea, la de dinamizar las TIC en el centro y apoyar al claustro, es imprescindible que el mantenimiento esté garantizado. Por ello, este mantenimiento debe basarse en dos ejes fundamentales.

En primer lugar, el mantenimiento es responsabilidad de todos/as. Los/las docentes deben colaborar en él, facilitando esta tarea y ayudando a gestionar las averías a través del/la CTIC y este, a través de la empresa de mantenimiento. El alumnado también colaborará respetando los equipamientos (ej.: comunicando cualquier anomalía detectada, dejando el aula como la ha encontrado).

En segundo lugar, las empresas de mantenimiento deben realizar un mantenimiento preventivo y disponer de las horas necesarias de permanencia en el centro. El personal de mantenimiento debe conocer las especificidades de la red educativa

Recursos educativos digitales

Un elemento fundamental y necesario para la integración de las TIC en la Escuela 2.0, es conocer y poner a disposición del profesorado recursos digitales y facilitar su uso pedagógico. Estos recursos deben estar catalogados, por áreas, niveles, por competencias...

Su acceso y uso debe ser sencillo, de ahí se desprende la importancia de una eficiente catalogación y difusión. Así como de la preocupación por su actualización.

En definitiva, recursos educativos para el profesorado, alumnado y familias, que favorezcan el aprendizaje del alumnado desde diferentes ámbitos.

Formación y actitud del profesorado.

Si queremos dinamizar las TIC en el centro, aparte del mantenimiento, debemos garantizar la implicación del claustro. Su implicación y concienciación constituyen la columna vertebral que sostiene cualquier innovación. Para ello, es necesario que sus integrantes dispongan de las competencias digitales y de recursos y

experiencias aplicables que garanticen su aplicación.
La Administración debe garantizar la formación en y con tecnología, que fomente el uso curricular de las TIC en las diferentes áreas de forma efectiva y normalizada.
El docente debe formarse y autoformarse para conocer el abanico de posibilidades que ofrecen las TAC. Para realizar este trabajo el Departament d'Educació debe ofrecerle formación de calidad. La formación debe prever la aplicación de lo aprendido en el aula.
El cambio de mentalidad de la formación TIC y del uso de las TIC debe ir ligado a una formación inicial y permanente de calidad, y a la vez debe contemplarse en el plan de formación de cada centro, teniendo en cuenta sus características, sus carencias y potencialidades. Esto debe ser expresado y reflejado en los planes de formación de zona.
Los institutos de las ciencias de la educación (ICE) y las universidades deben formar grupos de formadores/as con dominio de las competencias digitales y ofertar cursos de especialización, másters... que faciliten y fomenten el uso curricular de las TIC en las diferentes disciplinas, y aseguren la adquisición de las competencias digitales profesionales.
Competencias digitales e informacionales del profesorado
Durante el artículo ya hemos enunciado de las competencias que el docente del siglo XXI debe acreditar. Para ello, la educación inicial y permanente debe realizar un revisión importante y cada docente debe concienciarse que la formación no es una opción es una necesidad.
La integración de las TIC en el currículum.
Este nivel, es de mucha importancia, la LOE abre una nueva vía a la concepción de las TIC y no tiene sentido enseñar «sobre» las TIC. En estos momentos, no podemos reducir el estudio de las TIC a aprender las herramientas informáticas básicas que tienen al alcance. Es importante descubrir el abanico de herramientas, y sobretodo el potencial educativo de la Web 2.0. El uso de las TIC no puede seguir limitado a las aulas de informática reproduciendo el aprendizaje de estas herramientas, tal y como en los últimos diez años se venía haciendo. Es necesario ir más allá, y que las TIC sean utilizadas para aprender contenidos curriculares. Se tarta de aprender «con» TIC. Las

TIC se conciben como un instrumento cognitivo y para el aprendizaje. Las experiencias que se encuentran en una fase incipiente en los centros suelen estar relacionados con las áreas de lenguas, y dentro de proyectos innovadores. Es el caso de utilización del podcast para mejorar la competencia oral, el trabajo de las webquest para estudiar un tema, o las búsquedas guiadas de información desde las bibliotecas escolares o desde las aulas ordinarias, el uso de la estantería digital como herramienta que integra diferentes formatos, escritura, sonido, imagen, hipertexto, y experiencias que trabajan mediante proyectos, diferentes competencias de forma transversal y en red entre la comunidad educativa.

Las TIC como mejora de la organización y gestión escolar.

El uso de las TIC en la gestión del centro debe facilitar la revisión y actualización de tareas como:

- Gestiones académico-administrativas (matriculación, informes de evaluación, control de datos personales del alumnado, seguimiento del alumnado, comunicaciones del centro...).
- Inventarios.
- Documentaciones generales de centro (programaciones, documentos internos...).
- Horarios de las aulas para clases o niveles.
- Horarios de préstamo de equipamientos.

También es interesante disponer de uno o varios entornos para traspasar la información:

- Blog/Web del centro: para hacer difusión de las actividades que se realizan en el centro, conexión del mundo interno de la escuela con el resto de la comunidad, calendario de actividades, horarios de tutoría, visitas, salidas...
- Blog/Web de la clase: permite dar a conocer lo que se hace en el aula y compartir comentarios. Motiva el profesorado y permite diferentes actividades.
- Direcciones correo electrónico profesorado y administraciones:

forma de comunicación rápida y personal.

- Intranet. Especie de contenedor, aglutinador, directorio de papeleo interno, clasificado y accesible, que puede tener un apartado de información y de formación.

- Red de centro. Carpetas compartidas: Para poder compartir documentos que se trabajan en equipo.

- Buzón de sugerencias. Permite aportar mejoras y comentarios de una forma estructurada y positiva y fomentar la participación.

- Presentaciones (claustro, padres y madres, reuniones) digitalizadas para apoyar la explicación in situ y a posteriori.

Visión reflexiva de la propia realidad. Principales agentes implicados. El Plan TIC de centro

Este apartado ya ha sido tratado en el transcurso de este artículo, así que solo recordaremos que para poder encaminar con éxito la incorporación de las TIC, hay que analizar en cada centro cuáles son sus características, y diferenciar las fortalezas de los puntos débiles. Hay que hacer una reflexión sobre dónde están y hacia dónde quieren y pueden llegar una planificación trimestral, anual, bianual y cuatrianual, y hay que tener en cuenta el componente material y humano del que disponen. Para hacer este análisis, un referente experto en TIC puede ayudarles a planificar con una visión externa.

Los principales agentes implicados en cualquier innovación: la dirección, los claustros, el/la CTIC, la comisión TAC.

Las bibliotecas escolares, un revulsivo de cambio en el entorno escolar.

Proponemos este entorno como el núcleo donde se puede desencadenar un movimiento que actúe como revulsivo de cambio, de nuevas maneras de enseñar y aprender, y, sobre todo, de trabajo en equipo de todo el claustro, siendo el motor la dinamización conjunta entre la comisión TAC y los / las responsables de la biblioteca escolar.

Basamos la propuesta en cuatro aspectos (Espuny, 2008):

- Concepto de biblioteca escolar: la biblioteca escolar espacio de conocimiento. Reto de una nueva cultura educativa.

- Necesidad de evolución de la concepción de las bibliotecas escolares. De contenedores de información a agentes de transformación de conocimiento conjunto.
- La biblioteca escolar y las competencias básicas.
- Algunas reflexiones basadas en la competencia informacional.

El cambio que ha experimentado el concepto de biblioteca escolar durante los últimos tiempos se podría resumir en la siguiente frase: «... de guardar el libro, a disfrutar el libro...». A principios del siglo XXI tenemos cada vez más información al alcance, pero nos es imprescindible aprender a servirse de ellos. Este aprendizaje debe incluirse en la formación básica del ciudadano, y es por ello que la escuela debe facilitar al alumnado las diferentes fuentes de información, y debe enseñar cómo utilizarlas, a la vez que ha de plantearse una reflexión sobre la necesidad de una intervención educativa y una adecuación curricular que contemple la biblioteca y mediateca como instrumentos fundamentales. La biblioteca escolar debe proporcionar información y las ideas que son fundamentales para funcionar con éxito en nuestra sociedad de hoy en día, cada vez más basada en la información y el conocimiento. La biblioteca escolar dota a los estudiantes de habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida y desarrolla la imaginación, transmitiéndoles de esta forma vivir como ciudadanos responsables.
La biblioteca escolar debe posibilitar, de manera global, el trabajo en la educación en valores y la convivencia, porque permite la democratización de los medios y los materiales de aprendizaje, los cuales pone a disposición de todos sus usuarios. Debe posibilitar contener muchos materiales que ayudan a reflexionar, a pensar, a crecer, a amar el mundo que nos rodea, a comprender a las personas, ya saber de la diversidad.
La biblioteca escolar dentro del currículo y los programas de desarrollo educativo, debería considerarse como un medio imprescindible para alcanzar objetivos en cuanto a lo siguiente:

- Competencia en el uso de la información para todos, desarrollada gradualmente y adoptada en todo el sistema escolar.

- Disponibilidad de recursos informativos para los estudiantes de todos los niveles educativos.
- Amplia difusión de la información y el conocimiento para todos los grupos de estudiantes de acuerdo con los derechos democráticos y humanos.

Todo esto viene a reafirmar la idea de que la biblioteca es parte integrante del proceso educativo.
Es en este contexto donde la biblioteca interpreta su papel principal (Cassany, 2006), en relación con las nuevas formas de lectura:

> "La lectura es una actividad compleja que se ha construido y ha evolucionado a lo largo de la historia, pero que actualmente se ha transformado y ha adquirido nuevas dimensiones. La lectura en el nuevo entorno digital ha transformado en una lectura multimodal. La lectura necesita nuevas competencias en el lector. La competencia lectora no se limita a la descodificación y comprensión de toda clase de lenguaje (verbal, icónico, audiovisual, etc.) Sino que se expande hacia la capacidad de acceder, seleccionar, valorar y asimilar la información para transformarla en conocimiento. La lectura seguirá siendo la clave del conocimiento en la sociedad de la información, pero es una clave que exige el dominio de nuevos conocimientos y habilidades, y que permite acceder a nuevos tipos de textos y diferentes prácticas de lectura".

La lectura electrónica introduce grados de libertad más elevados en los procesos de construcción de significados, pero a la vez también conlleva un mayor riesgo de perderse durante la navegación.
Por lo tanto, es necesario introducir cambios en los procesos de aprendizaje. Cinco competencias (Monereo, 2005) parecen determinantes:

- Aprender a buscar y seleccionar la información.
- Aprender a aprender.
- Aprender a comunicar.

- Aprender a colaborar.
- Aprender a colaborar en la vida pública.
- Además, este mismo autor (Monereo 2005) categoriza estas competencias en tres ámbitos básicos:
- La alfabetización básica.
- La alfabetización en contenidos con la comprensión de diferentes lenguajes y formatos (alfabetización informacional).
- La alfabetización en cuestiones tecnológicas.

Entendemos por alfabetización informacional el hecho de saber cuándo y por qué necesitamos información, y donde encontrar esta y como evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética.
Por lo tanto, hay que hacer la necesaria adaptación del currículo en todos los niveles educativos, revisarlos en función de los nuevos perfiles de conocimiento que demanda la sociedad de la información, incorporando las TAC, y haciendo explícitas las aportaciones de estas tecnologías, especialmente en relación a los procedimientos y metodologías de aprendizajes informacionales.
A modo de conclusión, podemos decir que la educación es, en estos momentos, la mejor apuesta de futuro para esta sociedad del conocimiento y, que la biblioteca escolar, como actor clave en el proceso de aprendizaje, es un componente esencial en la estrategia a seguir para la alfabetización, la lectura y la educación de los niños y jóvenes y, a la vez, un desafío a la brecha y la inclusión digital, así como un desafío al zapping informàtic y ia la intoxicación de nuestro alumnado (Monereo et al, 2005:147)
La biblioteca escolar debe estar considerada como un espacio de información, de conocimiento y de aprendizaje, como un elemento transversal a todas las áreas, como motor de unión entre nuevas formas de enseñar y aprender, y la adquisición de la competencia informacional, (Espuny, 2008:347).
Los centros de recursos pedagógicos en relación con las TAC.
Los Centros de Recursos Pedagógicos en Cataluña o *Centro* del *Profesorado, Centros de Profesores* y Recursos, en otras Comunidades Autónomas, en relación a la dinamización del uso educativo de las TAC

en los centros, pueden tener una triple vertiente:

- Dinamización «in situ» en los centros.
- La formación TAC.
- Dinamización de los seminarios TAC.
- Recursos.
- Difusión de experiencias.

Los centros de recursos deben conocer cuál es el estado de las TAC en su comarca y más concretamente en cada centro, ayudarles a hacer una radiografía y poder pautar un proyecto de implementación de las TIC en su centro.

En definitiva, los centros de recursos pedagógicos en su papel dinamizador de las TIC son y deben ser un eje fundamental de dinamización para impulsar la innovación, y el uso didáctico de las TAC en los centros educativos (Espuny, 2008:347).

A modo de conclusión, podemos decir que, hasta cierto punto, los nuevos currículos se cimentan en la necesidad de conocer buenas prácticas que permitan al profesorado una inmersión fácil y no angustiosa en el Proyecto de web 2.0, y conseguir facilitar el cambio de actitudes hacia las TIC y llegar a una redefinición del rol del profesorado, que pasa de ser transmisor de conocimientos a favorecer que el alumnado sea quien construya conocimiento (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2008). Ahora bien, toda innovación en los centros educativos, y más si en el caso de la tecnológica, debe ir acompañada de una coordinación entre los cambios técnicos existentes y una innovación pedagógica, que permita mejorar la calidad de la educación y que, a su vez, cuente con la implicación del principal protagonista, el profesorado. Por ello, cualquier innovación tecnológica debe estar programada y consensuada por el claustro, e impulsada por grupos innovadores, para favorecer cambios sustanciales y perdurables en el tiempo. Si nuestro objetivo mejorar la calidad de la educación, el Plan TAC, entendido como documento que concita voluntades, posibilidades e intereses de una comunidad educativa, es una necesidad y puede ser una solución. En él, en definitiva, se plasmarán los cambios

metodológicos y de rol, las necesidades organizativas y la declaración de situación y objetivos de cada centro.

Un cambio substancial en la educación requiere análisis y trabajo conjunto de todos los agentes implicados, la introducción masiva de las TIC en las aulas ordinarias puede -y debe- ser la gran excusa para ello. En definitiva, todos debemos formar ciudadanos preparados para asegurar su inclusión en la sociedad del conocimiento.

5. *REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

Aguaded, J. I. y Tirado, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educar* 41, p. 61-90. Recuperado el 20 de abril de 2010 en http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn41p61.pdf

Aguaded, J. I. y Tirado, R. (2010). Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 36; 5-28. Recuperado el 20 de abril de 2010 en http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/1.html

Cabero, J., Llorente, M.C. y Gisbert, M. (2007). El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación. En J. Cabero, *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. (262-291). Madrid: McGraw Hill.

Cassany, D. (2006). rere les línies. Barcelona: Empúries. En J.I. Badell (2007) La biblioteca a l'escola: Noves alfabetitzacions en un entorn digital. A a H. LARREULA I S. SOLÉ (coord.) (2007). La biblioteca a l'escola: De la lluna en un cove al Puntedu. Valls: Grup Bibliomèdia de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Diputació de Barcelona. Xarxa de municipis.

Cano, M. (2008). Com educar avui pel demà? Proposta per un model integral de centre d'innovació educativa. Projecte de recerca amb llicència d'estudi (modalitat A) concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per al Curs 2007-2008: pp.94 Recuperado el 20 de abril de 2010 en http://www.xtec.cat/~mcano/avui_x_dema/

Cebrián, M.; Ruiz, J. y RODRÍGUEZ, J. (2007). *Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes en los*

primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía. Málaga, Universidad de Málaga: Grupo de Investigación Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.
De Cid, M.J.; Espuny, C.; González, J.; y Gisbert, M. (2010). Presentación de comunicación, Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI. Alfabetización digital y culturas digitales. ISBN: 978-84-693-2361-8, Sevilla, ESPAÑA.
Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. *Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2009). *Organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial*. *Curs 2009-2010*. 43-47. Extraído el 25 de octubre de 2009 desde http://educacio.gencat.net/portal/pls/portal/ide_utils_pkg.download_fitp_file=104173924435146677
Espuny, C. (2008). *Disseny, implementació i avaluació del Pla d'explotació dels recursos TIC als centres de primària del Baix Ebre*. Recuperado el 20 de abril de 2010 en http://www.tdx.cat/TDX-0316109-123203
Espuny, C. y Guijarro, I. (2006). *Experiència: Projecte investigadors/es AGUIBAU a la biblioteca d'un IES*. Presentación de comunicación, Congreso Nacional Internet en el aula. La importancia de las TIC en el aula. Nº 2892301601449, Madrid Registro Nº 28923016014490800294, Barcelona, España
Espuny, C., Coiduras, J. y Gisbert, M. (2010). La dinamización del uso de las TIC en los centros de Educación Infantil y Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.* Artículo en prensa.
Espuny, C., Gisbert, M. y Coiduras, J. (2010). La dinamización de las TIC en las escuelas»«La dinamización de las TIC en las escuelas. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa.Núm. 32/Mayo 2010. Recuperado el 20 de junio de 2010 http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec32/ ISSN 1135-9250
Fernández, S. y Lázaro, M. N. (2008). Coordinador/a TIC. Pieza clave para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas. *Revista*

latinoamericana de Tecnología Educativa, 7 (2), 177-187. Extraído el 2 de julio de 2010 desde http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&;path[]=433&path[]=367

Fornell, R. y Vivancos, J. (2010). *Educació el Pla TAC de centre: Col·lecció TAC-1. Servei de Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya*. Recuperado el 20 de abril de 2010 en http://www.xtec.cat/recursos/tac/platac.pdf

Garrido, M. C., Fernández, R., y Sosa, J. M. (2008). Los coordinadores TIC en Extremadura. Análisis legislativo y valoración de su implantación en los centros educativos de primaria y secundaria de la región. *Quaderns digitals. Eduteka*. . Recuperado el 25 de noviembre de 2009 en http://www.eduteka.org/pdfdir/DescripcionCargoCoodinador.pdf

Gisbert, M. (1999). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.

Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En J. CABERO et al. Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa (pp. 315-330). Sevilla: Kronos

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106. Extraído el 12 de junio de 2010 desde http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/documentdocumentId=0901e72b80027758

Marquès, P. (2007). *5 claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes*. Trabajo presentado en la XXII Semana de Educación de la Fundación Santillana. . Recuperado el 12 de octubre de 2009 desde http://dewey.uab.es/pmarques/docs/santillana2007.pdf

Martínez, M.C. y Espuny, C. (2010). «Experiència. El projecte TAC a l'Escola 21 d'abril». *Guix*. Barcelona: Graó, 362. 55-59.

Ministerio de Educación. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006. Recuperado el 20 de abril de 2010 en http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899

Monereo, C. (2005). Aprender a lo largo y ancho de la vida: preparando los ciudadanos de la Infopólis. *Aula de innovación educativa*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 138, 7-9
Monero, C. (coord.), Badia, A., Domenech, M., Escofet, A., Fuentes, A., y otros (2005). Internet i competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender, pp. 147. Barcelona: Graó.
Palomo, R., Ruiz, J. y Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agentes de Innovación Educativa* (capítulo II, pp. 29). Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
Pérez, M. A.; Aguaded, J. I. y Fandos, M. (2009) «Una política acertada y la Formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los Centros TIC de Andalucía (España)». *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 29/ Julio 2009. . Recuperado el 12 de febrero de 2009 desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/edutec29_formacion_perm
Ruiz, F. (2007). *La nueva educación*. Barcelona: Biblioteca Fundación Everis: Lid Editorial.
Sigalés, C., Mominó, J.M. y otros (2008). *La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Ariel: Editorial UOC; 146-178 Extraído el 10 de noviembre de 2009 desde http://www.uoc.edu/in3/integracion_internet_educacion_escolar/esp/in
Tallada, A. (2008) «Estratègies d'inserció avançada. El currículum a través de les TIC». Projecte de recerca amb llicència d'estudi del Departament d'Educació.Curs 2007-2008. Recuperado el 20 de abril de 2010 en http://www.xtec.cat/~atallada/competencia_digital
UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres: UNESCO
Vivancos, J. (2006). *L'ordinador tansparent*. Bloc TIC-TAC. Extraído el 25 de noviembre de 2009 desde http://ticotac.blogspot.com/2006_12_01_archive.html
Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

Evaluación entre iguales: una propuesta organizativa para la mejora de la docencia

Coordinadora: Rosa M. Rios Gual

PRESENTACIÓN

El Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña es una asociación de encuentro y reflexión sobre gestión educativa. Atiende por lo tanto a distintos colectivos involucrados en los distintos escenarios donde se desarrolla la teoría y la práctica de la organización y la gestión educativa. Se trata pues de una asociación plural donde caben los equipos directivos de los centros educativos, la administración local en cuanto a su competencia, la universidad en el desarrollo del marco teórico y formativo, la inspección educativa, la administración autonómica en cuanto a su competencia y aquellas entidades dedicadas al apoyo y a la formación de las personas que desarrollan su actividad en el campo de la gestión educativa.

Está asociado con otros Foros autonómicos constituyendo el Fórum español que está adherido al European Forum on Educational Administration, donde se encuentran representados los foros de los distintos países europeos y diversos países de la Europa del Este.

El Fórum Europeo tiene como finalidad identificar o conocer a las personas interesadas en la administración educativa que deseen establecer contactos en el ámbito europeo. Busca facilitar los intercambios de experiencias, de información e investigación sobre la administración de la educación entre las naciones europeas miembros. Pretende entusiasmar y mantener la creación de grupos de personas activamente implicadas en la consecución de los objetivos del Fórum en sus respectivos países. Intenta mantener lazos con otras organizaciones internacionales comprometidas con la administración educativa y facilitar las actividades e intercambios.

Todo ello se realiza a través de la creación de redes de comunicación individual entre los socios y la organización y participación en conferencias y jornadas.

Por otro lado el Fórum Europeo promociona los llamados

"Intervisitation Programs" donde los diferentes países pueden comprobar la organización y gestión de los centros educativos de distinto nivel en el país anfitrión que es escogido por el Comité del Fórum donde están representados todos los países miembros.
También se producen encuentros bilaterales o trilaterales en función de la temática concreta fijada por los organizadores.
En estos ámbitos de intercambio de experiencias, innovación e investigación y de los diferentes encuentros europeos se enmarca esta experiencia llevada a cabo entre centros educativos de la ciudad de Barcelona (APEI- BCN) a partir de la experiencia original en Suecia (ALP), que fue objeto de estudio y adaptación por un grupo de miembros del FEAEC pertenecientes a diversos estamentos de la administración de la educación.
Esta experiencia, altamente valorada por sus creadores, se vio realmente como una oportunidad de crecimiento profesional docente, de colaboración entre centros y de innovación educativa; después de estudiar la viabilidad de aplicación con carácter experimental, el grupo impulsor diseñó el proyecto que se desarrolló durante el curso 2009-10 en cuatro centros educativos de distinta composición y titularidad.

1. *APEI-BARCELONA - LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES PARA LA MEJORA DEL PROFESIONAL DOCENTE*

Rosa M. Rios Gual
Inspectora de Educación de Barcelona. Presidenta del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya

El Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya, tiene como uno de sus objetivos promover el intercambio y la coordinación de proyectos europeos que fomenten la innovación y la investigación de nuevas vías en la gestión y la administración de la educación.
Es en esta línea de trabajo propusimos al Consorci d'Educació de Barcelona la realización de esta experiencia de evaluación y formación del profesorado.
El proyecto APEI - Barcelona (Evaluación de Profesorado Entre Iguales) es una aplicación en la ciudad de Barcelona del proyecto ALP de evaluación entre iguales que desde el año 2002 se está llevando a término en Göteborg (Suecia) y cuenta con el soporte del Consorci

d'Educació de Barcelona.
El proyecto se materializó después de una visita de 8 miembros del Fórum de Catalunya a la ciudad de Göteborg. Esta visita tuvo como objetivo conocer el la experiencia y participar en las sesiones de observación y de evaluación entre el profesorado participante.
El proyecto se basa en la observación (técnica de Mervyn Benford), entre el profesorado de diferentes centros, con el propósito de identificar aspectos de calidad a tener en cuenta para la mejora educativa.
Profesores reconocidos en buenas prácticas, y formados para este proyecto, actúan de observadores externos. Dos profesores observadores visitan durante una semana las aulas de otros profesores en centros diferentes, que se proponen la mejora de la práctica y que acceden a la experiencia voluntariamente.
Antes de las visitas, se concreta un aspecto del proyecto educativo sobre el que se centrará de manera especial la observación. El punto de partida es la percepción de las necesidades de mejora des del punto de vista del profesorado.
Las visitas tienen como finalidad el análisis y la reflexión en el desarrollo de la secuencia educativa en el aula.
Posteriormente se pone en común el resultado de la observación y se formulan les propuestas de mejora.
Finalmente es el propio profesor observado quien redacta el informe a partir de la reflexión hecha con los observadores en la sesión de contraste.
Esta puesta en marcha, como experiencia piloto, cuenta con la participación de los centros concertados Virolai y Proa y los centros públicos Escuela Àgora e Instituto Manuel Zafra.
Los objetivos son, al igual que los de la experiencia sueca:

a. Crear condiciones para incrementar la calidad y mejora en el trabajo docente en el aula mediante visitas de observación en el aula de profesores de otros centros.

b. Incrementar la conciencia de la calidad docente.

c. Ofrecer posibilidades para el desarrollo profesional y la

transferencia pedagógica.

d. Establecer vínculos de cooperación entre los centros a partir del intercambio de experiencias y de conocimiento.

e. Formulación de un plan individual de mejora del desarrollo del trabajo en el aula por parte del profesorado observado.

f. Transferencia de les propuestas de mejora en el plan del centro.

2. *EL PROYECTO ALP - UNA EXPERIENCIA SUECA DE EVALUACIÓN PARA LA MEJORA PROFESIONAL DOCENTE*

Xavier Chavarria Navarro
Inspector Jefe de Barcelona. Corresponsal europeo del Fórum Europeo de Administradores de la Educación

El proyecto ALP tiene esta denominación por ser el acrónimo formado por las iniciales de las ciudades suecas de Alingsas, Lerum y Partille (las tres cercanas a Goteborg). Se inició el año 2002 con el propósito de hacer una contribución positiva al desarrollo y mejora de la calidad educativa. La búsqueda de métodos cualitativos de valoración y seguimiento del cumplimiento del profesorado son relevantes, en última instancia, para crear las condiciones para la reflexión y la mejora de la actuación docente.

Un grupo de miembros del *Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya* (FEAEC) realizamos una visita de la cual recogemos la experiencia.

2.1. *Dos perspectivas*

Se asume que hay al menos dos miradas posibles (y que pueden contraponerse) sobre la valoración del cumplimento docente.

Por un lado, la perspectiva de arriba a abajo (*top-down*), des de fuera del aula, que se basa en la supervisión de la aplicación del currículum, los planes escolares y los equipos docentes. Se trata de unas metodologías, a menudo, cuantitativas (cuestionarios, ratios, etc.), orientadas hacia la rendición de cuentas o la demanda de responsabilidades. Es un enfoque de control que facilita datos fundamentales para los que toman decisiones, pero que probablemente no ofrecen el suporte necesario al profesorado.

Por otro lado, en la que se sitúa el proyecto ALP, tenemos la

perspectiva de abajo a arriba (*bottom-up*), des de dentro del aula, que se basa en el desarrollo a partir del punto en que se encuentran las necesidades pedagógicas del profesorado e implica a los propios docentes, des de su propia práctica profesional. Se trata de una metodología cualitativa de evaluación entre colegas, orientada a la mejora. Es un enfoque de desarrollo que facilita el crecimiento profesional, pero que probablemente presenta problemas para la apreciación global en el nivel agregado y en la generalización.

2.2. *Antecedentes*

Las raíces del proyecto se insieren en la línea de cooperación para el desarrollo de la calidad docente y recogen diversos antecedentes y experiencias.

El modelo del proyecto ALP se estructura alrededor de tres idees principales:

- la perspectiva se sitúa en la base
- la implicación de los docentes es esencial
- el foco es dar respuesta a las necesidades pedagógicas

2.3. *Objetivos*

Mediante un programa de visites de aprendizaje se crean las condiciones para hacer posible el incremento de la calidad y la mejora en el trabajo docente en el aula. Se trata de establecer un dispositivo útil para el profesorado.

En concreto, los propósitos son incrementar la conciencia de calidad docente, ofrecer posibilidades para el desarrollo profesional y la transferencia pedagógica, y establecer vínculos de cooperación entre los centres y los responsables locales de educación, a partir del intercambio de experiencias y conocimiento.

2.4. *Visitas de aprendizaje*

Es una fórmula que ha ido evolucionando, en base a que directores y profesores visiten escuelas de otros municipios.

Se establecen grupos de observadores de actividades docentes (clases), formados por cuatro profesores de diferentes niveles y especialidades. Estos observadores no son inspectores que supervisan

o evalúan profesorado, ni tienen un rol jerárquico ni como expertos, en relación a estos.
La finalidad de las visitas es la reflexión, el ánimo y el reto pedagógico en el desarrollo de su trabajo. Es fundamental, pues, el respeto y la confianza para establecer una sólida cooperación.
El grupo de pedagogos (observadores y observados) formula las cuestiones y plantea los temes (por ejemplo, centrarse en la perspectiva de género, la implicación y motivación del alumnado, el trabajo cooperativo o el seguimiento de las clases) y se consensuan focalizaciones individualizadas.
Hay, no obstante, algunos aspectos comunes en las observaciones, como la comunicación, la visibilidad de los objetivos y las actitudes que se establecen entre el profesor y el alumnado, otros profesores y la dirección del centro.
De esta manera, las visitas de observación quedan preparadas y negociadas de antemano, con la participación activa de los interesados, tanto en el foco como en los propósitos.
La primera fase es, pues, este debate previo para planificar, compartir en profundidad lo que se trata de hacer y prever sus implicaciones pedagógicas.
La segunda fase es la observación directa en las aulas. Se trata de observación pasiva (no participante) intentando minimizar la reactividad y, además, conversar con el alumnado para captar como perciben la educación.
La tercera fase es la conversación final. Los observadores comparan percepciones, proporcionan *feedback* para la reflexión didáctica, haciendo aportaciones sin juicios y enfatizando en los aspectos positivos. Esta conversación se ha de dinamizar aportando cuestiones que supongan un reto, seleccionando ideas estimulantes, a partir de los temas negociados como base de la observación. Resulta conveniente que puedan acabar con la formulación de un plan individual de desarrollo y mejora del profesor.
El programa de visitas también incluye la participación con la dirección, para establecer un contacto previo que sitúe el contexto institucional de trabajo docente, su participación como observador en

las reuniones que proceda, los debates que sean necesarios para ajustar la intervención y, también, una información de retorno de carácter global.
Igualmente, se han de llevar a cabo diferentes tipos de visitas, según el número de profesores a observar de un mismo centro, la participación de diversos miembros del grupo observador y la implicación de la dirección. En cada caso, el diseño se ha ajustado a las necesidades.
El alcance del proyecto ALP en 2009 ha sido: 9 días de visitas de observación a 8 clases de tres municipios diferentes (todas realizadas en las mismas fechas, concentradas en dos semanas), formación de 3-4 días para los observadores y cada municipio ha financiado las sustituciones de los observadores (tres semanas) y los gastos para los desplazamientos.

2.5. *Formación de los observadores*

Una vez establecidos los grupos de observadores, el proyecto ALP prevé una formación específica para éstos que incluye: metodología dialógica, ejercicios prácticos y role-play. Los métodos de trabajo son dinámicos y están en constante desarrollo. Así se prevé una retroalimentación a partir de la práctica para proseguir la formación en la acción, a partir de la experiencia.
El enfoque es sistémico y se orienta a la búsqueda de soluciones. Así, se incluye en el programa formativo: el aprendizaje conversacional, la dinámica de grupos y las técnicas de observación en el aula. Estos, des del punto de vista técnico, se inspiran en Mervyn Benford (http://www.smallschools.org.uk).
Los grupos de observadores deberán construir una visión compartida, una documentación común y un trabajo en equipo, así como facilitar elementos para el trabajo de continuidad.

2.6. *Resultados*

La apreciación de los resultados por parte del profesorado observado ha sido altamente positiva, ya que se ha valorado principalmente:

- disponer de la oportunidad para reflexionar con colegas que están por ti,

- destacar el rol profesional de cooperación,
- descubrir que todos tienen margen de mejora,
- sentirse reforzado y satisfecho por el reconocimiento,
- llegar a descubrir aspectos profesionales de uno mismo que se ignoraban,
- obtener una retroalimentación oral y escrita, así como documentación que se puede utilizar en el futuro trabajo de desarrollo profesional.

2.7. *Evaluación y mejora de los observadores*

Para los observadores, la participación en el proyecto ha supuesto también una importante aportación para su propio desarrollo profesional. Para muchos (así lo expresaron) ha sido la mejor formación que han podido tener, la obtención de experiencias satisfactorias al compartir aspectos pedagógicos con colegas, la búsqueda de nuevas ideas, un paréntesis enriquecedor en la rutina diaria y les ganes de volver a realizar la experiencia a pesar de que se trate de un trabajo que requiere mucha dedicación y implicación.

3. *APEI-BARCELONA - LA PUESTA EN PRÁCTICA*

Carles Núñez Casado
Director general de l'Escola Proa de Barcelona. Miembro de la Junta Directiva del FEAEC
Jaume Prat
Director del Instituto Manuel Zafra de Barcelona. Miembro del FEAEC
Coral Regí
Directora de l'Escola Virolai de Barcelona. Miembro de la Junta Directiva del FEAEC
Isabel Sánchez
Directora de l'Escola Àgora de Barcelona. Miembro de la Junta Directiva del FEAEC

A partir de la visita de miembros del FEAEC a Goteborg (Suecia) se valora desde la Junta Directiva, la posibilidad de realizar una experiencia similar en Barcelona dado que varios de los participantes en la visita eran directivos de centros educativos de la ciudad.

La composición plural del FEAEC ha sido otro de los elementos que han

contribuido a impulsar la experiencia pues se vio como una oportunidad de crecimiento profesional la posibilidad de compartir esta experiencia entre centros educativos de diferente composición y titularidad. Así, se consideró importante contar, por un lado, con centros públicos y concertados, y por otro, que abarcasen todas las etapas educativas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Una vez seleccionados los centros, las direcciones junto a dos miembros del FEAEC, la presidenta, que ejerce la coordinación del proyecto, y el corresponsal europeo del FEAE, como responsable del contacto y seguimiento del proyecto sueco, se constituye el equipo que será el responsable de desarrollar e implementar el proyecto APEI - BCN, contando con la inestimable colaboración de María José Sansegundo, de la Universidad Autónoma de Barcelona, que hace las funciones de relatora.

Para poder desarrollar esta experiencia piloto es imprescindible contar con el apoyo de la Administración educativa, en este caso con el Consorci d'Educació de Barcelona, para lo que se establecen contactos en los que se explica los objetivos del proyecto. La respuesta fue positiva desde el primer momento con el compromiso de colaboración para la puesta en práctica de la experiencia.

La experiencia se organiza en tres fases:

1. Una primera donde se debaten cuestiones vinculadas a la planificación y la organización del proyecto para establecer lo que se quiere mejorar mediante esta iniciativa. Así mismo contempla la formación de los observadores.

2. Una segunda fase que consiste en la negociación con el profesorado y la observación directa en las aulas. Este momento también supone una preparación previa del equipo observador y el conocimiento del objeto de observación y, por tanto, de mejora. Se trata de observación pasiva, no participante para la cual los observadores reciben una formación específica.

3. Finalmente, la tercera fase es la conversación final destinada a proporcionar una valoración con carácter prospectivo. Esta valoración es una reflexión didáctica que refleja los aspectos

positivos a partir de los temas negociados como base de la observación. A partir de esta conversación se elaborará el informe tanto por parte de los observadores como de los observados. El contraste de estos informes será lo que servirá para definir el plan de mejora de cada profesor observado.

La tabla 1 sintetiza las principales etapas y actividades que se llevan a cabo a lo largo del proceso.

Fases	Actividades	Implicaciones	
Primera Fase	Propuesta de los centros	Las direcciones de los centros proponen la demanda de acuerdo con su proyecto de mejora. De cada centro se proponen 2 profesor/a observador/a y el profesorado y las aulas a observar	Orientación y supervisión del proceso a cargo del equipo de coordinación
	Formación de los observadores	1ª sesión: Explicación del proyecto. Técnicas de negociación. 2ª sesión: Técnicas de observación. Presentación de instrumentos de observación. 3º sesión: Integración y adaptación de los instrumentos e indicadores de acuerdo a la demanda de cada centro. **esta formación la lleva a término el equipo de dirección y coordinación del proyecto.	
	Reunión inicial de los responsables del proyecto	Organización de las visitas, de acuerdo a criterios definidos por el equipo y las características de las personas observadoras.	
Segunda Fase	Concreción del plan de cada centro	Reunión de las dos personas observadoras en que actuaran a cada uno de los centros, y planificación de la dinámica de aplicación: – presentación – discusión interna – definición de la actuario en el centro Reunión de los equipos de observadores con los coordinadores del proyecto, para adaptar los instrumentos y definir los indicadores de cada centre.	
	Realización de las observaciones en los centros	Una semana. Simultáneamente en todos los centros Cada observación está a cargo de un equipo formado por dos profesores. Observación de las aulas y sesiones de contraste entre iguales.	
	Elaboración del informe	De acuerdo con la sesión de contraste, donde se habrá hecho la reflexión didáctica y, enfatizando los aspectos positivos, se elaboran sendos informes por parte del profesorado observado que se entregará a la dirección para su	

Tercera Fase		incorporación al plan de mejora del centro.	
	Evaluación del proceso	Evaluación de la aplicación del proyecto. Propuestas de mejora y elaboración del informe final. Presentación del informe al Consorci d'Educació de Barcelona. Difusión de los resultados de la experiencia.	

Tabla 1: Etapas del proyecto

3.1. *Metodología de trabajo y calendario*

1. Propuesta de los centros: Septiembre - Octubre de 2009

1.1. Las direcciones de los centros proponen la demanda de acuerdo a sus necesidades de mejora.

1.2. De cada centre se propone 1 profesor/a observador/a y el profesorado y las aulas a observar (mínimo 2, máximo 5).

En esta primera edición de la experiencia, tanto la demanda como la selección del profesorado, se hizo desde la dirección de los centros, de manera consensuada con las personas implicadas.

Ya en esta primera fase se observa la diversidad de posibilidades que ofrece la experiencia que queda recogida en las diferentes demandas de los centros:

Escola Virolai -*Objeto de mejora: La expresión escrita en el ciclo superior*

Esta era la propuesta inicial, pero viendo que era difícil concretarlo y observarlo en tan solo tres sesiones y sin tener un punto de partida inicial contrastable, para después compararlo con un resultado final, decidimos reorientar el objeto de evaluación, centrándonos en los siguientes aspectos:

- Secuenciación didáctica
- Recursos materiales
- Temporalización de los contenidos
- Metodología y acción didáctica para conseguir los objetivos propuestos por el profesorado

Escola Àgora- *Objeto de mejora: La gestión del aula para facilitar el trabajo colaborativo.*

La escuela tiene un proyecto de innovación educativa en aprendizaje

colaborativo desde el curso pasado, con el objetivo de favorecer que nuestro alumnado alcance las competencias básicas.

- *Aprendiendo, con la discusión y el debate de todos, a saber adecuar la información a un objetivo común, y así facilitar la transferencia de conocimientos.*
- *Mejorando la estructura del discurso, tanto individual como colectivo, ya que todo lo que escriben se comparte y ha de estar mínimamente organizado para poder argumentar.*
- *Desarrollando una actitud de responsabilidad y de respeto; hay que estar de acuerdo con unas normas de comunicación que surgen de la comunidad de discusión*.
- *Aprendiendo a gestionar los turnos de palabra en las intervenciones orales, no repetir conceptos e intentar enriquecer, ... que no es un ejercicio fácil, pero sí imprescindible para avanzar en el conocimiento.*
- *Desarrollando una actitud de ayuda y colaboración de unos con otros con interacción a muchos niveles (parejas, pequeño grupo, intergrupos, gran grupo,...)*
- *Favoreciendo una gran participación, no solo en el entorno virtual, también en todas las otras actividades: puesta en común, búsqueda de información fuera del entorno escolar, confección de murales, ...*

Escola Proa -*objeto de mejora: Planteamiento de las actividades de la materia "Cultura audiovisual" del bachillerato artístico.*
Esta materia está impartida por dos profesoras a un total de 55 alumnos en dos grupos diferentes y en un horario coincidente. Puede resultar muy interesante apreciar similitudes y diferencias en la manera de hacer y de plantear las actividades de la materia dado que los contenidos son los mismos y se imparten de manera simultánea.
Institut Manuel Zafra- *Objeto de mejora:*
1. El rendimiento en el aprendizaje de algunos conceptos básicos de la Química en 3º de ESO:

- *la distinción entre procesos físicos y químicos,*

- *la distinción y al mismo tiempo la relación entre los conceptos "ecuación química" y "reacción química"*
- *el mol, como cantidad de substancia que permite hacer cálculos importantes en los procesos químicos.*

Estos conceptos generan especiales dificultades de comprensión y aplicación por parte de 'alumnado. Se trata de contenidos muy importantes de la cultura científica, que permiten -si se conocen y se utilizan bien- una gran ampliación de las posibilidades de conocimientos y de las aplicaciones concomitantes de los múltiples procesos materiales vinculados a la química, con repercusiones industriales, ambientales, históricas, tecnológicas y de investigación científica. Es por todo esto que se considera esencial buscar los procedimientos docentes de mejora de estos aprendizajes, e intentar encontrar metodologías concretas que hagan que estos aprendizajes sean más eficaces e interesantes.

2. La interacción en el aula. El uso de instrumentos didácticos para la autorregulación.

La regulación continua de los aprendizajes es un planteamiento didáctico que pretende ayudar al alumnado en la realización de sus aprendizajes.

2. Formación de los observadores

1ª sesión: Explicación del proyecto.
Técnicas de negociación.

2ª sesión: Técnicas de observación.
Presentación de instrumentos de observación.

Esta formación la hace el equipo de dirección y coordinación del proyecto.

La formación se realizó en horario fuera de la jornada laboral docente.

3. Aplicación de la experiencia

Temporalización

Reunión inicial de los responsables del proyecto: Noviembre de 2009

Formación de los observadores: Octubre de 2009

Concreción del plan de cada centre: Diciembre de 2009:

Realización de las observaciones en los centros: Febrero de 2010

Elaboración del informe: Febrero - Marzo de 2010

Avaluación del proceso: Abril - Mayo de 2010

Elaboración de 'informe final: Julio de 2010
Presentación del informe al Consorci d'Educació de Barcelona: Septiembre de 2010
Difusión de los resultados de la experiencia, realizada por el FEAEC y patrocinada por el CEB a través de las actividades y la revista del Fórum

3.2. *Profesorado implicado*

8 profesores observadores - 2 de cada centro educativo

16 profesores observados - según demanda de cada centro

El resto de claustro de profesorado puede implicarse en el proyecto, en les reuniones de concreción del plan y en las reuniones de discusión y conclusiones. En cada centro se decidirá la participación dependiendo del ciclo, departamento o equipo de profesores que se considere adecuado.
Para la aplicación del proyecto se contó con la colaboración de la Administración educativa que facilitó profesorado substituto para los centros públicos durante la semana en que se desarrollaron las observaciones en los centros y dotación económica para la contratación de profesorado en los centros concertados, con la misma finalidad y con el objetivo de minimizar el impacto en los centros participantes.
Puesta en práctica y consideraciones
El proyecto se ha iniciado de una manera ágil y se ha caracterizado por tres rasgos fundamentales. El primero, en cuanto a la evaluación de los resultados. El segundo, es el carácter innovador de la experiencia, des de la igualdad y, el tercero, como una experiencia conjunta entre distintas titularidades del sistema educativo, favoreciendo el diálogo entre la escuela pública y la concertada.
Los criterios para distribuir a las personas observadoras fueron los siguientes: diversidad de nivel educativo y de titularidad del centro de procedencia.
Se consideran los siguientes aspectos organizativos desde el centro que recibe a los observadores:

1. Previsión de los espacios para las reuniones de los observadores y con el profesorado observado.

2. Preparación del horario para las observaciones de manera que no altere el del alumnado y para poder entrevistarse con los observadores.

En cuanto a la formación recibida, de la que se realizaron tres sesiones. Los observadores la vieron como suficiente, aunque se detecta la necesidad de preparar mejor la negociación con el profesorado observado.

Por su parte, el profesorado observado demanda un mayor conocimiento del proyecto y del objeto de observación.

Un aspecto que ha favorecido el desarrollo de la experiencia es la recepción en el centro por parte del director, dado que facilitó información del contexto.

Por lo que corresponde al instrumento de observación, se considera útil. En algunos casos permitió un registro ágil dado que el objeto de observación era concreto. En otros casos ha servido como punto de partida y ha sido adaptado por la pareja de observadores. Se reconoce que la pareja de observadores ha sido un elemento importante para la reflexión que ha resultado enriquecida con las dos perspectivas.

En cuanto al desarrollo, en algún caso se destaca que la distribución de las observaciones va ser óptima debido a que permitió seguir una secuencia (observación -vaciado- reflexión) sobre el objeto observado y sobre el instrumento. Esta secuencia no fue posible desarrollarla en todos los casos. Se valora la necesidad de ampliar el período de observaciones.

En relación a la devolución de resultados, algunos observadores sostienen que la entrega de las propuestas de mejora ha de ser libre. En ciertos casos, dado que el sistema de devolución fue gradual y permanente, el observado dispuso de información sobre el proceso.

Los **puntos fuertes** que se reconocen de la experiencia son los siguientes:

a. Posibilidad de transferencia en la práctica del observador.

b. Se favorece una dinámica de cambio en el centre, entre las

parejas, al difundirse la percepción de la experiencia y los resultados de las observaciones (el nuevo, el valorado, el innovador). Despierta motivación y interés orientado hacia la mejora.

c. La acogida de los observadores por parte del centro.

d. La distribución horaria de las observaciones.

e. El proceso de análisis desarrollado.

f. Diferencia de nivel del sistema educativo del que procede el observador: El "factor humano" hace "superar el nivel educativo de procedencia". La diferencia ha sido muy positiva.

g. Fue positivo en relación a ver una dinámica (en el caso del trabajo colaborativo) desarrollada en varios cursos, con diversos estilos de enseñanza.

h. Se valora como positivo hacer un "descanso y reflexionar" ya que se dan sinergias muy positivas que se pueden recoger

Desde la coordinación del proyecto, se detecten tres necesidades fundamentales: concretar más el objeto de observación, incorporar formación para el profesorado observado y efectuar observaciones más largas.
Se reconocen como puntos fuertes la formación de los observadores y se confirma la necesidad que sean personas formadas *ad hoc*.
Se propone como una meta del proyecto conseguir un instrumento mejorado que pueda servir de base común a todas las demandas de evaluación.

ANEXOS- INSTRUMENTOS

Se diseñaron cuatro instrumentos de concreción y seguimiento de les fases propuestas:

- Demanda de los centros educativos
- Observación
- Retorno/devolución
- Autoinforme del profesorado observado

DEMANDA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Objeto de mejora	

Justificación	
Observación	aula/materia:
	horario:
Equipo de observadores	1. nombre y apellidos: 2. nombre y apellidos:

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

IDENTIFICACIÓN DE LA SESSIÓ*(escola, grup, professor/a, dia, horari, matèria, tipus d'espai, nombre d'alumnes,…)*					
1. RECURSOS MATERIALS: *1.1 Distribució de l'espai y disposició de l'alumnat adequada a l'aprenentatge*	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (zones diferenciades, agrupaments d'alumnat, criteris d'agrupament, ocupació de l'espai, orientació, possibilitat d'interacció..)					
1. RECURSOS MATERIALS: 1.2 Espai i materials facilitadors de l'aprenentatge	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (neteja, ordre, il·luminació, decoració, comoditat, elements estimuladors, recursos disponibles,…)					
1. RECURSOS MATERIALS: 1.3 Ús dels recursos materials adequat als aprenentatges	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (disposició ordenada, accessibilitat, varietat, motivació, ús pertinent, seguretat,…)					
2. DIRECCIÓ D'AULA: 2.1 Pertinència de la disposició del professor/a	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (ubicació, itineraris, dinamisme, actitud proactiva,…)					
2. DIRECCIÓ D'AULA: 2.2 Eficàcia en la comunicació	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (respecte, cordialitat, to de veu, llenguatge no verbal, suport gràfic, entusiasme, sentit de l'humor, claredat, vocabulari adequat a la matèria i a l'alumnat, administració de la informació segons propòsits,…)					
2. DIRECCIÓ D'AULA: 2.3 Domini i control de l'aula	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (tipus de lideratge, empatia, administració del temps, aprofitament del temps, acolliment d'iniciatives, normes d'organització clares, nivell de silenci compatible amb el treball, gestió de la contingència, reconducció de situacions,…)					
2. DIRECCIÓ D'AULA: 2.3 Preparació eficient de la sessió	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (mostra saber el punt inicial, localització immediata de referències, claredat en els propòsits, ordenació de la seqüència didàctica, coherència entre les parts, materials preparats, exemples usats, exercicis, activitats no improvisades, deures previstos,…)					
3. MÈTODE: 3.1 Preparació per a l'aprenentatge	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (explicació dels propòsits, anticipació del que es tracta de fer, motivació expressa, vinculació amb coneixements o experiències prèvies, vinculació amb sessions anteriors i amb altres matèries, visibilització d'altes expectatives d'èxit,…)					
3. MÈTODE: 3.1 Desenvolupament pertinent de l'ensenyament	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (relació amb els continguts anteriors, explicacions clares, curtes i precises, presentació estructurada de continguts a l'abast de l'alumnat, repte estimulador d'aprenentatge,…)					
3. MÈTODE: 3.2 Facilitació de l'aprenentatge	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (rellevància de les activitats de l'alumnat, balanç individual-cooperació, foment de la recerca, propostes innovadores, sentit per a l'alumne de les tasques proposades, vinculació a la realitat, diferenciació segons possibilitats de l'alumnat,					

3. MÈTODE: 3.3 Interactivitat adequada a l'edat, propòsits i ubicació de la sessió en la unitat didàctica	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (explicació del professor, intervenció instada d'alumnes, intervenció iniciativa d'alumnes, intercanvi entre alumnes, silencis, confusió; protagonisme de l'alumne, autonomia i autoregulació de l'alumne, …)					
3. MÈTODE: 3.4 Pertinència de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge resultant	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (balanç entre acumulació: avançar un pas més, reestructuració: alumnes descobreixen alguna cosa més, enriquiment: resoldre una situació nova, pràctica: d'allò conegut, i revisió: destreses que no han estat practicades durant algun temps)					
3. MÈTODE: 3.5 Seguiment i valoració de l'activitat portada a terme	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (reforç positiu, *feedback* freqüent i de qualitat, recapitulació de la sessió, correccions, control del progrés, èmfasi en els punts clau, comunicació de criteris d'avaluació, valoracions per part de l'alumnat,…)					
3. MÈTODE: 3.6 Orientació adequada envers l'aprofitament i la continuïtat de l'aprenentatge	1	2	3	4	NA
EVIDÈNCIES (tasques proposades per després de la sessió, anticipació de les properes sessions, suggeriment d'interrelació entre alumnat, indicacions específiques diferenciades segons possibilitats dels alumnes,					

INSTRUMENTO DE RETORNO/DEVOLUCIÓN

Centre educatiu
Ítems observats
Observacions:
Propostes de millora
Valoració personal

AUTOINFORME DEL PROFESORADO OBSERVADO

Mestre/a:
Objecte de millora (demanda del centre)
Experiència com a persona observada:
Propostes de millora

Autonomía institucional y calidad educativa

Tramar la autonomía de las organizaciones educativas

Luis Aguilar Hernández
Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universitat de València

La autonomía de los centros educativos, objeto del discurso político-administrativo y académico -o, a menudo, en la confluencia de ambos-, no puede entenderse exclusiva ni principalmente como un derecho, una concesión legítima en los márgenes de una sociedad democrática o aun la solución a los problemas se diría endémicos de los sistemas masivos de enseñanza. Desprovista de las circunstancias que la hacen efectiva, contemplada aisladamente del articulado de elementos que configuran las políticas educativas, la autonomía de los centros deviene un concepto hueco hasta no reparar en las condiciones de materialidad, los dispositivos y las prácticas que anudan su sentido, como ocurre con no pocas estrategias de innovación o de cambio en los sistemas educativos -y si el discurso académico proporciona el andamiaje epistemológico y las ilustraciones prácticas, el discurso político-administrativo las vestirá de autonomía.

Se dibuja así un escenario complejo, de diseño y control remotos, de signo centralizador pero que se despliega en una cartografía de gestión local descentralizada, donde cobra valor -pero tiene serias implicaciones- la autonomía de las organizaciones educativas. Tramar ésta comporta, en consecuencia, una constante tensión de fuerzas -un ceder para reclamar más tarde, un soltar para recoger-, un juego de distancias que hace a niveles distintos de la organización y gestión de los sistemas educativos, cuyo resultado final sólo explica la compleja trama de relaciones entre dichos niveles, para cada sistema y aun con efectos diversos en cada uno de ellos.

Este trabajo es fruto, en gran medida, de una estancia en el Instituto de Ciências da Educacâo da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías de Lisboa (Portugal), y del estudio de las políticas emprendidas en los últimos años por el estado portugués, que colocan en el centro de su discurso la autonomía de las organizaciones y que, con las cautelas que hacen a la peculiaridad de los distintos sistemas

pero en un contexto de la globalización de las políticas educativas, pueden ayudarnos a pensar en las implicaciones y posibles escenarios de un sistema que potencia la autonomía de los centros desde un particular entramado de elementos que en absoluto no es extraño, pues muchos de ellos -si no con el mismo alcance o con otra articulación- ya operan en el nuestro también, de manera particular, según las comunidades o territorios.

1. *Elementos y agentes de la trama*

Una diversidad de dispositivos y tecnologías configuran tramas de visibilidad de los sistemas educativos, que tornan en devolución de responsabilidades y monitorización la autonomía de los centros, como hemos venido argumentando en otros trabajos (Aguilar, 2009, 2006a y 2006b). En un contexto de globalización de las políticas educativas, el diseño de éstas atañe a organismos internacionales, y los estados nacionales y los territorios -con la ordenación administrativa que fuere- median en su implementación, pudiendo resultar políticas híbridas de elementos diversos y particularidades nacionales y regionales, culturales por lo que hace a los respectivos sistemas. Así, la disposición de mecanismos de monitorización de los resultados y el diseño de elementos convergentes en los currículos de los sistemas, controles de entrada y de salida, compete en primera instancia a los organismos y agencias internacionales, como la OCDE, el Banco Mundial o algunos de los desplegados en el seno de la Unión Europea. Estos dispositivos de largo alcance determinan -cuando no se confunden con- las políticas nacionales. En el nivel de los estados se aprecia una doble tendencia a la descentralización y la convergencia, una recentralización al cabo. La primera llega por una redistribución del poder en los sistemas, una autonomía ampliada en los niveles regional y local; la segunda lo hará a través de un currículum detallado, prescriptivo, y diversos dispositivos de monitorización, desde los exámenes nacionales de corte, allá donde los hubiere, a las evaluaciones externas de centros y profesores. La articulación de ambas depara autonomía en la gestión -ajustada a modelo, eso sí- y uniformidad en los contenidos y los procesos. Comoquiera que la autonomía tiene sus límites y se requieren mecanismos de supervisión

y control, instancias intermedias en el nivel regional generan mesorregulaciones con capacidad para circular en los (micro)contextos de las organizaciones, y sistemas de inspección observan la adecuada aplicación de los dispositivos de evaluación, modelos de gestión o formatos de innovación. Se observa igualmente una tendencia a la territorialización, por la agrupación de los centros y por la conexión con entidades del contexto más cercano y agentes de la comunidad educativa: las primeras permiten asear el mapa escolar y engrasar las transiciones curriculares, generando zonas antes que redes; la segunda abre los centros a su entorno pero augura la entrada de agentes inéditos en el gobierno de los centros, y pudiera propiciar la activación de mecanismos de privatización, por el mercado o por la comunidad, y tan excluyentes pueden ser los unos como los otros.

En el nivel de los centros, la autonomía deviene contrato cuando los proyectos educativos se subrogan a los resultados, en un contexto de devolución de responsabilidades -porque si se descentraliza la gestión es por el afinamiento de los mecanismos de *accountability*- y un resurgimiento de la obsesión por la eficacia. A la postre, los centros dispondrán de autonomía en la gestión -que no pedagógica, porque los mecanismos de convergencia constriñen ésta- y, si se dieran las circunstancias, financiera. Las condiciones efectivas para una autonomía de este tipo apuntan a los cuasimercados, donde los dispositivos de control remotos y la desregulación en la gestión y formatos de innovación que, en la jerga del campo, *empoderan* a territorios, agrupaciones y centros, generan tramas de visibilidad de las organizaciones, un horizonte radicalmente distinto para el trabajo de los profesores en los centros pero del que pueden observarse ya aspectos incipientes.

2. *El caso portugués*

En el caso de Portugal, Estrela y Teodoro (2009: 141 y ss.) refieren un periodo de doce años que iría desde 1995 a 2007, clave para entender la incorporación de sus políticas educativas a algunas tendencias convergentes características de las políticas globales, trasunto de aquel otro del país a la Unión Europea. Así, en el ciclo 1995-2002, bajo el mandato socialista, el foco se pone en las escuelas, la innovación

local y el cambio gradual; se aprecian políticas educativas híbridas, cuando no contradictorias, por ejemplo en el ámbito de la evaluación o en el del currículum. En este periodo se instauran los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, se consolidan nuevas formas de gestión de las escuelas en un marco de autonomía ampliada, se crean las agrupaciones de instituciones de enseñanza (*agrupamentos*), se apuesta por un proyecto de gestión flexible del currículum o la introducción de áreas curriculares no disciplinares. En el periodo 2002-2004, con los socialdemócratas en la Administración, se introducen las evaluaciones externas y la publicación de rankings de escuelas, se instauran los exámenes nacionales -abolidos por la revolución de 1974, se volvieron a implantar en 1996 en Secundaria, y en 2005 se aplicarán al final de la Educación Obligatoria-. Finalmente, el periodo 2005-2007, de nuevo con los socialistas en el gobierno, vuelve a alumbrar un discurso de la escuela como factor de justicia social, que no obstante llega de la mano de un énfasis en las evaluaciones externas de centros y profesores. Aparecen en esta etapa los contratos de autonomía -a los que pueden acogerse centros y *agrupamentos*- y el discurso de refuerzo de la acción social de la escuela convive, paradójicamente, con un movimiento de repliegue en lo curricular. El intento de aumentar la autonomía de las escuelas en la gestión del currículum se fue perdiendo por el refuerzo de las áreas instrumentales y el aumento de las orientaciones pragmáticas y del control administrativo. La globalización pasa por un conjunto de prácticas que refuerza el lado más uniformante de la escuela (Pacheco y Pereira, 2006), y políticas curriculares descentralizadoras en el discurso devienen recentralizadoras en la práctica, al operarse una nueva taylorización del currículum (Terrén, 1999). Así pues, el movimiento descentralizador en el sistema educativo portugués ha derivado en una mayor concesión de autonomía pedagógica a los centros pero a cambio de una mayor responsabilidad por los resultados, que quedaría formalizada explícitamente en el caso de los citados contratos de autonomía. Todo ello en el marco de un giro hacia la competitividad y la eficacia, por la vía de la monitorización de los resultados, las evaluaciones externas y la publicación de los rankings,

que anuncian, en conjunto, una racionalización por el mercado (Teodoro y Aníbal, 2007).
El caso portugués es un particular de una tendencia más general en las políticas educativas a nivel internacional, de signo dual, donde descentralización de la gestión del sistema y mayor autonomía en la gestión de los centros -de acuerdo a determinados modelos difundidos por las políticas de innovación- se insertan en una trama más amplia de mecanismos de homogeneización en los ámbitos del currículum y la evaluación fundamentalmente, a la postre una trama de visibilidad para las instituciones (Ball, 1993; Aguilar, 2006). El influjo de las políticas internacionales se aprecia, pues, en:

a) La plasmación del discurso del *new public Management*.

b) Las presiones de la OCDE y sus informes PISA sobre el sistema portugués, que confluyen en la necesidad de un liderazgo fuerte en las escuelas con un proyecto visible (del que hay que rendir cuentas).

De modo que el discurso de la autonomía convive así con un aumento de la intervención estatal en los campos del currículum y la gestión del sistema. Recuerda Barroso (1999: 135) que "la gestión local de la educación y el refuerzo de la autonomía de las escuelas surgen normalmente integrados en procesos más vastos de reforma de la administración pública", y esto puede hacerse desde una concepción 'dura' de la autonomía, detentada por los conservadores, proclive a la introducción de la lógica del mercado, y una concepción 'blanda', con cambios sectoriales, tendente a aliviar la presión sobre el Estado, pero preservando su poder, organización y control. Este sería el caso portugués. Para el autor (Barroso, 2009: 24-25), las políticas de refuerzo de la autonomía se sustentan en:

1) Descentralización, transferencia de competencias a las Administraciones locales y delegación de autonomía a las escuelas.

2) Deslocalización del proyecto educativo nacional que favorece la adaptación local y la construcción de proyectos educativos propios.

3) Horizontalidad de las dependencias -*vs*. verticalidad o

dependencia de la Administración- de las escuelas de un mismo territorio.

En el caso de Portugal, este proceso comenzaría a gestarse a mediados de los 80 y arrojaría como balance un limitado grado de descentralización y un relativo aumento de la autonomía de los centros, concretado en:

a) Transferencia de competencias a las autarquías -administraciones locales-, en el ámbito de la acción social, el transporte, los equipamientos, la selección de personal, etc., especialmente en los niveles de preescolar y primer ciclo del *ensino* básico, y su presencia en los consejos de los *agrupamentos* de escuelas.

b) Creación de las direcciones regionales dependientes del *Ministério da Educação*, progresivamente dotadas de más competencias.

c) Medidas de refuerzo de la autonomía de las escuelas, como los proyectos educativos y la flexibilidad en la gestión.

d) Creación de escuelas profesionales vinculadas a necesidades locales.

e) Introducción de actores y agencias locales (autarquías, asociaciones, etc.) en la gestión de las escuelas.

f) Creación de los *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) en zonas especialmente problemáticas, con el objeto de mejorar los aprendizajes por la articulación de los ciclos, conexión con aspectos de la vida cotidiana, gestión integrada de los recursos, etc. -basados en el modelo francés de discriminación positiva de zonas problemáticas o precarias, desaparecerán del discurso político a partir de 2001 por su elevado coste.

g) Creación de los *agrupamentos*, horizontales y verticales, modelo de gestión conjunta de escuelas de un mismo territorio, un modo de racionalizar el mapa escolar, combatir la dispersión, etc.

h) Introducción de experiencias de gestión flexible del currículum en las escuelas.

i) Autonomía en la gestión estratégica, pedagógica, organizativa,

administrativa y financiera de centros y *agrupamentos*, mediante los contratos de autonomía (Barroso, 1999: 137 y ss.).

Una vez desgranados los elementos, veamos su articulación, entre sí y con los otros vectores de la trama.

3. *La trama en acción*

Descentralización y autonomía no son la misma cosa, una se decreta, la otra se construye (Barroso, 2009: 23). Las formas autogestionarias que emergieron en el -por otro lado breve- periodo revolucionario en Portugal quedarían rápidamente subvertidas, como sugiere Lima (1992), por la subordinación a burocracias descentralizadas, dejando la gestión en manos de los profesores, pero con carácter ejecutor de las directivas centrales, y manteniendo a las escuelas alejadas de su entorno local. Deriva que se tornará más acusada: la regionalización y devolución de poder al nivel local, cuando lleguen, lo harán a costa del poder de los profesores, no del de la propia Administración. Se implanta en los centros una estructura de gestión tripartita, con un consejo directivo, uno pedagógico y otro administrativo que subroga el proyecto educativo a la innovación estructural y opera una fragmentación de poder en las organizaciones (cf. se diluye la posibilidad de una representación fuerte frente a la Administración), como también una despolitización de la gestión. Discursivamente, se recurrirá al paradigma de 'Escuelas eficaces' y la necesidad de un liderazgo fuerte en las escuelas. De ahí, la tentativa de elección por concurso de los directores, y la entrada de padres y comunidad local -las cámaras municipales-, que no alteraba el poder del Estado pero sustraía la parte de esa cuota a los profesores. En la actualidad, la elección del director corre a cargo de los consejos de las escuelas, participados por la comunidad y el director quien, a su vez, designa al resto de cargos del centro.

En países de tradición centralizada, como es el caso de Portugal, el refuerzo de la autonomía se acompaña de una doble descentralización, a favor de las autarquías y de las escuelas, y de una reestructuración de la Administración central que da en producir agencias 'leves' (Barroso, 1999: 136) en los niveles regional o local, que gestionan el funcionamiento de las escuelas -contratación de profesores, provisión

de recursos, administración de sanciones, admisión de estudiantes, programas de formación, etc.- y replican los mecanismos de control que antes operaban centralizados (Barroso, 2009: 27) -como pueden reproducir la burocratización que denigra el discurso a favor de la descentralización-. En Portugal, el discurso del *new public management* convive con una lógica burocrática que cobra relieve con el poder de las instancias intermedias: el poder ya no se ejerce desde el centro, sino desde las direcciones regionales, que dependen del partido político en el gobierno, y que tienen gran capacidad decisoria. Por ejemplo, son éstas las que determinan las condiciones en que se concede un contrato de autonomía a un centro o *agrupamento*. La ponderación de lo local y el reequilibrio de poderes se aprecian asimismo en la transferencia de competencias a los municipios en la gestión del sistema educativo, en la voluntad de -y los mecanismos legales para- abrir los centros a la comunidad y el entramado institucional de su entorno más cercano, y en la posibilidad de agrupar los centros por zonas (los *agrupamentos de escolas*,), o la creación de *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, apuntes de una tendencia a la territorialización que presenta algunas aristas, como veremos.

Sobre los dispositivos de monitorización, cabe señalar que en el caso de Portugal los exámenes nacionales han dado lugar a la publicación de resultados en listados o rankings de centros desde 2001, en base a los datos de acceso a la universidad. La Administración no los elabora pero sí ha de dar publicidad a los datos, que medios importantes utilizan para elaborar un trasunto de las *league tables* anglosajonas. Para Alfonso (2009) esta práctica puede tener tanto efectos positivos, en la medida que los centros aprovechen esos datos para introducir cambios organizativos y pedagógicos, como generar una preocupación acusada por la imagen que proyectan. Dada, además, la escasa tradición de escuela privada, las comparaciones -por otro lado sustentadas en estadísticos que soslayan datos de contexto, medio social, heterogeneidad de las poblaciones, tamaño y recursos de los centros, etc.-, se establecen entre centros públicos, por lo que se puede hablar de contexto de cuasimercado. No operan aisladamente

de otros dispositivos como las evaluaciones de profesores y centros, aunque resultan formas de rendición de cuentas desarticuladas entre sí que no constituyen un modelo integrado, aumentan la presión sobre centros y profesores. En términos de estrategia política, la introducción de la evaluación de centros a cargo de la *Inspecção* se hizo coincidir con la de profesores, ambas sustentadas en gran parte por los resultados de los exámenes nacionales; los profesores y sus sindicatos, preocupados por la segunda, no repararon en los peligros de la primera. Como apuntan Lima y Palhares (2009:80), la preocupación por los resultados introduce conflictividad y erosiona los valores democráticos y participativos en las organizaciones escolares por la adopción de modelos de gestión empresarial que ponderan la dimensión cultural de aquéllas desde un enfoque instrumental, tecnicista, al demandar una cultura cohesionada, convergente y orientada a la eficacia, y un liderazgo fuerte -la dirección, una especialidad técnica- que supedite las variables culturales al logro de los resultados. En los márgenes de esta concepción, el proyecto educativo, supuestamente participado, se subroga a la misión centralmente instituida, despolitizando el gobierno de los centros. El rol del director concilia, pues, la concepción burocrática con la mercantilista, en concordancia con lo que Beltrán (2005) denomina concepción tecnomercantilista de la organización. La reforma que incrementó el poder de los consejos y los directores coincidiría con la introducción de la evaluación de los profesores, en la que el propio director tiene competencias. Otros mecanismos e instancias, como los sistemas de evaluación de la calidad, a cargo de la *Inspecção*, los de evaluación externa de los centros o los Centros de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias, serían el vector homogeneizador que sujeta los elementos descentralizados.

Como homogeneizadores son los modelos de autoevaluación, gestión y mejora de los centros traídos del ámbito empresarial (la Fundación EFQM), y los *contratos de autonomia*, donde el proyecto educativo del centro, ajustado a criterio, compromete al centro o *agrupamento* en los resultados y lo dispone a la evaluación -más generalmente, la evaluación externa de los centros puede solicitarse desde éstos o, en

su caso, ser objeto de designación-. Como señala Barroso (2009: 32), los *contratos de autonomia* son "un instrumento aparentemente eficaz para administrar la "autonomía profesional" de los profesores, en el marco de la crisis de regulación burocrática y la emergencia de nuevas formas de gobierno (*governance*), sustituyendo el control jerárquico por el autocontrol, la responsabilidad por los medios por la responsabilidad de los resultados, la reglamentación por la evaluación". Con un currículum fuertemente centralizado, la autonomía pedagógica es limitada y se incrementa la responsabilidad por los resultados, de los que -fijados como objetivos del contrato- dependerá la financiación extra. No es arriesgado concluir que la política de los contratos de autonomía, aún incipiente, presenta la forma de un ensayo a generalizar en el conjunto del sistema, en la que el proyecto educativo hace más al compromiso por los resultados prefijados que al sentido y contenidos pedagógicos -éstos definidos por el documento curricular con carácter general-. Los modelos de autoevaluación y gestión, por su parte, sirven, a esa interiorización del control por parte de los actores, los profesores en este caso, que se ven implicados en la gestión de las organizaciones adoptando por la vía de tales instrumentos determinados supuestos de gestión, procedentes del ámbito empresarial (Hatcher, 1994).

En cuanto a la vertiente territorializante, con las necesarias cautelas -relativas a condiciones y desarrollo- pudiera resultar de interés, siempre que no implique una fragmentación excesiva, un sistema educativo constituido en pequeños reinos de Taifas. Este movimiento resultará insuficiente, en fin, si no supone una apertura del sistema -y al cabo otra concepción- a instituciones y agentes de su entorno, y no excluye y aún procura vínculos con instituciones más distantes, redes de centros (Fernández Enguita, 2008).

En Portugal existen formatos organizativos de interés. En los *agrupamentos de escolas* varias escuelas de una zona o barrio articulan un proyecto común -con carácter de acción social- y dan un sentido territorial al abordaje de los problemas, con participación de la comunidad y entidades locales. Costosos en recursos y políticamente arriesgados para la Adminsitración -permiten articular interlocutores

más fuertes y generar proyectos educativos coherentes y singulares, no meras concreciones del currículum nacional-, han tenido una existencia efímera. Los *agrupamentos verticales*, en cambio, permiten coordinar el trabajo de centros de distintas etapas educativas en un mismo contexto, sin apenas coste extra, engrasan las transiciones curriculares y asean el mapa escolar. (En nuestro contexto hay ejemplos de agrupaciones, como el proyecto ARCE del Ministerio de Educación (AA.VV., 2010): impulsadas por la Administración, tienen el sentido de redes colaborativas, no tanto de zonas). Otros formatos, como el modelo de '*progressâo continua*', las *escolas primárias de área oberta*, el *área-escola*, o las áreas no disciplinares -redefinidas ahora como 'área-escola' sólo para los niveles básicos-, avisarían de concepciones más abiertas y flexibles de trabajo con el currículum, inevitablemente ligadas a los formatos organizativos. Los ya citados *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, para zonas desfavorecidas con altos índices de abandono y fracaso escolar, suman al formato una mayor autonomía en la gestión y la posibilidad de obtener recursos añadidos y seleccionar profesores de una bolsa específica, por identificación con el proyecto: es una política todavía incipiente.

Esta diversificación de los formatos organizativos pudiera posibilitar una flexibilización del currículum, la construcción de proyectos educativos singulares, la coordinación de la acción de distintos centros y la articulación de respuestas conjuntas, conectadas con el entorno social de los centros, se revelan en muchos casos como una redefinición de las formas de regulación estatal. El empoderamiento de los municipios ha de ser un elemento a considerar en las posibilidades de mediación territorial, porque las posibilidades reales de autonomía de los centros remiten también al ya citado equilibrio de poderes, y en este punto no está tan claro que el Estado se esté retirando, más bien deslocaliza sus agencias. De otra parte, las políticas del cambio proceden por implementación, difusión, diseminación, etc., concepciones con pretensiones universalistas que, incluso ubicando el foco -y la responsabilidad- del cambio en los centros, lo hacen desde un diseño y metodología previos, externos a

éstos. Por el camino se pierde de vista la particularidad, la participación de los agentes en el diseño de las propuestas, pero también la existencia (y el proceso de definición) de problemas compartidos por distintos centros, como de las respuestas a los mismos. Autonomía no significa independencia (Beltrán y San Martín, 2000) e implica un contexto de relaciones, interdependencia (Barroso, 2005: 108), pero su ejercicio no se reglamenta, más bien se crean las condiciones para que se construya en cada escuela, para que los actores en las organizaciones den un sentido colectivo a su acción. En los niveles central y regional, cabe a las Administraciones dar el soporte y el acompañamiento a esa acción, que será participada en el ámbito local (ibid.: 111). Pero una cosa es soporte y otra la emergencia de nuevas formas de regulación de la práctica que tienen implicaciones en términos de producción de subjetividad (Feldfeber, 2006). Las redes -sugiere Barroso (2005: 139)- permiten la emergencia de territorios, garantizan la cohesión y coherencia del sistema educativo en el nivel local y promueven la complementariedad de recursos educativos; son un modo de conjugar diversidad e integración, la asociación de centros para resolver problemas comunes, la construcción de 'cuencas de formación', etc. Esto implica, a la postre, una concepción distinta de los sistemas educativos, antes una trama de organizaciones -con nódulos que permitan conectarlos, pero no tan dependientes de las administraciones en su articulado, sí en otros aspectos (cf. las garantías, los recursos, el proyecto cultural común, el apoyo a la innovación, etc.)- que una ordenación sujeta a regulaciones minuciosas, burocráticamente gestionada y con desagregación de la toma de decisiones.

En el caso de Portugal, como explican Leite y Fernandes (2007: 56 y ss), hay una línea que lleva de los proyectos educativos, que aparecen en la normativa del sistema educativo portugués a finales de los 80' como expresión de la autonomía de los centros, a los *contratos de autonomía*, que lo harán en las postrimerías de la década siguiente para reafirmar una cierta cultura de la responsabilidad, en el marco de de los cuales se desarrolla una estrategia de creación de *agrupamentos* de escuelas que resulten de dinámicas locales. Lo que

en la retórica del discurso reformista parece una apuesta por la autonomía, lo local y las redes de centros, puede no ser otra cosa -en un sistema como el portugués que los propios autores califican de 'centralización descentralizada', con una acusada dependencia de los centros de instancias centrales- que una forma de introducir formas de gestión flexible del currículum que dejen a salvo un modelo de desarrollo curricular centralizado. En su análisis del modelo en la ciudad de Porto, los autores llegan a la conclusión de que el formato no está consiguiendo alterar las culturas pedagógica y curricular existentes (ibid.: 71). En breve, pareciera antes un modo de rediseñar el mapa escolar, en la senda de la concentración, con la preocupación por los resultados de fondo y reforzando la centralización bajo el aspecto de una desconcentración, donde, como ya se viera, las direcciones regionales desempeñarían un papel fundamental.

4. *Referencias bibliográficas*

AA.VV. (2010). Monográfico "Redes para la cooperación" *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 46-76.

Aguilar, L. (2006a). *Todo sea por la calidad. Tramar el cambio en educación*. Alzira (Valencia): Germania.

Aguilar, L. (2006b). "Las nuevas reformas: autoevaluación y mejora de la calidad. Un caso y algunas implicaciones". *Revista de investigación e innovación educativa Tarbiya*, 37, 5-30. Madrid: ICE Universidad Autónoma de Madrid.

Aguilar, L. (2009). "Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación". *Innovar*, Especial en educación, 9-24.

Alfonso, A. J. (2009). "Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares". *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.

Ball, S. J. (1993). "Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA". *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1, 3-19.

Barroso, J. (1999). "A escola entre o local e o global. Perspectivas para o seculo XXI. O caso de Portugal". En Barroso, J. (org.). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o seculo XXI* (pp. 129-142).

Lisboa: Educa.
Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
Barroso, J. (2009). "A autonomía das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política". En VV.AA. *A autonomía das escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Beltrán, F. (2005). *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*. Alzira (Valencia): Germanía.
Beltrán, F. y San Martín, Á. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
Estreña, E. y Teodoro, A. (2009). "La reconfiguración de las políticas curriculares. El caso portugués". En Teodoro, A. y Montané, A. (Coords.). *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales* (pp. 131-165). Alzira (Valencia): Germania.
Feldfeber, M. (2006). "Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto". En Feldfeber, M. y Andrade, D. (Comps.). Políticas *educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* (pp. 53-72). Buenos Aires: Noveduc.
Fernández Enguita, M. (2008). "Centros, redes y proyectos". En: Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (Coords.). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp. 23-39). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
Hatcher, R. (1994). "Market Relationships and the Manegement of Teachers". *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1, 41-61.
Leite, C. y Fernandes, P. (2007). A organização das escolas por agrupamentos. De una autonomía prometida a una prática comprometida. En Leite, C. y Lopes, A. (Org.) *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 51-72). Porto: Edições ASA.
Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Un estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª Edição. 1998. Braga: Universidade do Minho.
Lima Torre, L. y Plahares, J. A. (2009). "Estilos de liderança e escolar democrática". *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
Pacheco, J. A. y Pereira, N (2006). "Globalização e identidades

educativas. Rupturas e incertezas". *Revista Lusófona de Educação*, 8, 13-28.
Teodoro, A. y Aníbal, G. (2007). "A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal". *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos/Universidade da Coruña.

La autonomia de centro en Catalunya: un instrumento para la gestión de la complejidad organizativa

Ignasi García Plata
Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

1. *Introducción*

La autonomía de los centros educativos ha sido el centro de debate pedagógico en las últimas décadas en el estado español. La autonomía se considera un elemento de calidad educativa y es una condición necesaria pero no suficiente para conseguir un sistema educativo que permita dar respuesta a las necesidades académicas y sociales del alumnado y sus familias.

La Unión Europea estableció, a partir de la Estrategia de Lisboa, en el año 2000, un proyecto para mejorar los resultados educativos, que se inició con la definición de los objetivos europeos para 2010 en educación y formación. Se definieron en educación tres objetivos estratégicos que se deberían alcanzar en el 2010: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación y abrir estos sistemas a un mundo más amplio.

En España se han planteado tres grupos de objetivos de especial importancia: primero, los relacionados con el aumento de la escolarización en las edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias; segundo, los que proponen favorecer el éxito de todo el alumnado en la enseñanza obligatoria y, tercero, los que impulsan el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

En este contexto y en el marco del Pacto Nacional para la Educación, con el objetivo de mejorar la calidad del sistema educativo, el

Departamento de Educación de la Generalidad Cataluña (DdE), promueve un Proyecto para la Mejora de la Calidad de los Centros Educativos públicos. Este proyecto tiene como finalidad incrementar los resultados educativos, mejorar la cohesión social y reducir el nivel de abandono temprano en los centros educativos públicos a través del impulso de la equidad, la excelencia, la autonomía, la mejora de la equidad y la inclusividad.

Este proyecto se basa en el desarrollo de la autonomía de centro en el que la planificación estratégica, la corresponsabilidad y la cooperación entre la Administración Educativa, los centros, la administración local y los agentes educativos son los elementos clave para mejorar el sistema educativo.

Los PAC iniciados en el 2005 y la LEC (Llei d'Educació de Catalunya) de finales de 2009 son el marco de referencia y normativo en que se desarrolla la autonomía de los centros educativos.

En el proyecto de Decreto de Autonomía de Centros elaborado por el Departamento, se concretan, pues, todos aquellos aspectos esenciales para el desarrollo de la autonomía, entre los primeros, aquellos que delimitan el ejercicio de la autonomía pedagógica regulando los elementos mínimos de supervisión curricular y de evaluación de todos los centros.

Por tanto, en este Proyecto de Decreto de Autonomía se establecen las bases para la aplicación de la autonomía en los centros educativos del Servicio de educación de Cataluña:

2. *Autonomía de centro*

La mejora de la calidad del sistema educativo tiene como principal protagonista el centro educativo, y éste pasa a ser el eje central de la acción educativa.

La autonomía de un centro educativo se mide por la capacidad que éste tiene para tomar decisiones sobre cuáles son sus objetivos, cómo alcanzarlos y qué recursos necesita. Implica la apertura de los currículos y una mayor implicación por parte del profesorado y de la dirección del centro, fomentar la participación y rendir cuentas a la comunidad educativa. En definitiva, una delimitación de las competencias y la distribución de responsabilidades.

Los centros podrán establecer su propio modelo organizativo, el que mejor se adapte a su proyecto educativo y a su entorno y que le permita desarrollar la acción educativa de manera coherente.
El elemento nuclear de un centro que disponga de autonomía es su **proyecto educativo**, que podrá definirse con peculiaridades e identidad propia.
Pero la consolidación de la autonomía sólo es posible desde el fortalecimiento de los procesos participativos en el centro, entendidos como la intervención activa y responsable de los sectores implicados.
Con la autonomía de centro se impulsa el objetivo de la corresponsabilidad entre administraciones y centros, delegando aspectos de gestión a estos últimos y atendiendo la necesidad de los centros por parte de los primeros. El centro podrá decidir por si mismo, elaborar y gestionar un proyecto educativo especifico, contextualizado, definido, ejecutado y valorado por los implicados y que se oriente a la mejora de los resultados de sus alumnos.
La autonomía no es una finalidad en si misma sino que tiene un carácter instrumental que deberá ser útil para conseguir la mejora de los resultados. La autonomía no garantiza el éxito educativo, sólo tiene sentido si comporta un cambio en la visión del significado de lo que quiere decir servicio educativo y de lo que quiere decir ser un profesional de la educación.

El proyecto educativo

El proyecto educativo elaborado por los centros, (que es la base que demuestra su capacidad autónoma), es el núcleo de la autonomía y es de carácter vinculante. En el proyecto debe quedar explicitado cuál es la identidad y los objetivos del centro, marcando prioridades y planteamientos educativos. Debe vehicular e impulsar la relación entre diferentes sectores de la comunidad educativa, relacionando el centro con su entorno. Esta mejora de la autonomía debe ir acompañada de procesos de evaluación que identifiquen las mejoras y el progreso conseguido.
Para hacer posible que el centro pueda lograr sus finalidades, así como una ejecución satisfactoria de su proyecto habrá que contar con una capacidad de liderazgo de los directivos y la implicación del

profesorado, y será preciso, también, escuchar a los propios alumnos, a los que otorgará mayor participación y, finalmente, las aportaciones de familias e incluso de otras instancias y administraciones.

Autonomía pedagógica

La autonomía pedagógica permite la concreción del currículum y de las medidas organizativas necesarias para implementarlo, y que respondan a la realidad del entorno social, del profesorado o la propia tradición pedagógica. La autonomía pedagógica tiene como objetivo implementar el currículo competencial básico teniendo en cuenta criterios de atención a la diversidad y de inclusión del alumnado.

Los centros pueden aumentar los objetivos curriculares, la distribución horaria, la agrupación de los alumnos y el desarrollo de proyectos didácticos propios. Los proyectos didácticos propios que permiten distribuir las materias y las horas de los ciclos y cursos (manteniendo el total de horas por etapa y el máximo de materia simultánea que se puede impartir, sino fuera así, necesitará autorización del Departament de Educación).

Autonomía organizativa

Los centros tendrán capacidad, gracias a la autonomía organizativa, de tener una estructura propia y, por lo tanto, diferente al resto de centros y que se establecerán en las NOFC (normas de organización y funcionamiento de centro). Esta estructura tiene que permitir un correcto desarrollo del proyecto educativo.

Las Normas de Organización y Funcionamiento del Centro tienen que hacer posible el trabajo educativo diario y su gestión, que le permitan lograr los objetivos marcados en su proyecto educativo y en su programación anual. Marcará la estructura de gobierno y de coordinación del centro, y la concreción de las previsiones del proyecto educativo así como el procedimiento de su aprobación, revisión y actualización. De la misma manera, determinará y concretará los órganos y procedimientos para la participación en los centros escolares de sectores de la comunidad escolar y familiar.

Para poder llevar a cabo el proyecto educativo se refuerza la figura del director, con un modelo de lideraje distribuido. Corresponde al director establecer elementos organizativos determinados en el proyecto

educativo y concretado en el proyecto de dirección, así como impulsar su mejora.

En la organización del centro se tienen que aplicar principios de eficacia, eficiencia, funcionamiento integrado, gestión descentralizada, flexibilidad, participación de la comunidad educativa y compromiso de las familias.

Autonomía de gestión

La autonomía relacionada con la gestión debe servir para desarrollar con efectividad el proyecto educativo. Es necesaria una dirección fuerte y con capacidad de incidir en todos los ámbitos del centro. Por ese motivo, la dirección es la que propone el proyecto educativo inicialmente y también propone y define los lugares de trabajo docente requeridos, marcando requisitos de titulación y capacitación profesional o perfiles singulares. La dirección también dará respuesta ágil y eficiente a situaciones que requieran adoptar medidas disciplinarias.

La evaluación

El ejercicio de la autonomía representa también la evaluación de aquello que se ejecuta en los centros, obteniendo datos del progreso de la calidad educativa siempre teniendo en cuenta el contexto de cada centro y el progreso realizado, y además, contará con pruebas externas realizadas por la administración. El punto de referencia de la evaluación es el logro de las competencias básicas del alumnado. La agencia y prospectiva de la educación establece los indicadores, los criterios y los procedimientos de evaluación que realizarán tanto al centro como al profesorado y a la dirección. La evaluación tendrá indicadores que harán referencia a los resultados, los procesos y los recursos. Esta evaluación se realiza cada cuatro años, que coincide con el final del período de mandato de la dirección.

Los resultados que se desprendan tendrán efectos sobre el centro, ya que se deberá revisar el proyecto educativo, sustituir órganos, modificar la coordinación interna o revisar los acuerdos. Pero también los tendrá sobre el profesorado y sobre la dirección.

Fortalezas

Aumentando la autonomía de los centros conseguimos que estos sean

más responsables con su actividad educativa. Además podrán adaptar su actividad a la realidad donde se encuentran, siendo más efectivos al poderse organizar y elegir modelo pedagógico que más se adapte a sus alumnos y su entorno. El proyecto educativo representará las líneas de actuación del centro, que al ser propias serán de más fácil cumplimiento al estar acordadas con los diferentes agentes educativos. Otro de los aspectos clave es la introducción de la familia en el proceso educativo, haciéndoles participes y parte importante del éxito del alumnado.

Instituto Escuela. Un nuevo modelo público de organización escolar

Jesús Moral Castrillo
Servicio de Organización de Centros. Subdirección General de Organización y Calidad de los centros educativos. Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya

1. *Introducción*

El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya recoge la vocación innovadora de los centros educativos para explorar nuevas estructuras organizativas que permitan integrar en un mismo centro diferentes niveles educativos con la finalidad de dar respuesta a las necesidades del alumnado y sus familias con el objetivo de alcanzar el éxito escolar.

Los Institutos escuela permiten ofrecer diferentes niveles educativos en un solo centro, en el que se integran la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y dónde también se podrían impartir enseñanzas postobligatorias no universitarias (bachillerato, formación profesional y formación de personas adultas). Esta nueva tipología de centro supone un nuevo modelo organizativo y de gestión, otorgando una particular autonomía tanto en el ámbito pedagógico, a través de sus proyectos educativos, como en el ámbito de la gestión de recursos y organización del centro.

2. *Antecedentes*

Catalunya cuenta con una larga y rica experiencia pedagógica y de innovación educativa. Entre los años 1932 y 1939, la Generalitat Republicana creó los primeros institutos escuela como centros de

enseñanza integrada, en el régimen del *Patronat Escolar Municipal*. Las actividades de los Institutos escuela estaban inspiradas en los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza y de la *Escola Nova Catalana* y supusieron un auténtico motor de una nueva concepción de la enseñanza más allá de la mera instrucción.
Los Institutos escuela de la Generalitat fueron cuatro: tres de ellos ubicados en Barcelona -IE de la Generalitat, IE Pi i Margall y IE Ausias March- y el cuarto en la ciudad de Sabadell -IE Manuel Bartolomé Cossío-. Estos centros docentes consiguieron una notable autonomía gracias a su consideración como centros experimentales, según las *"Normes per a l'organització de l'ensenyament secundari a Catalunya"*, publicadas por el *Consell de Cultura de la Generalitat*. Cada centro complementaba las normas del Consell de Cultura con un reglamento interno que establecía sus propios principios pedagógicos y organizativos: coeducación, uso de la lengua catalana, supresión de libros de texto y de calificaciones, un único ámbito global de conocimiento, laicismo y continuidad entre primaria y secundaria.
Estos centros educativos, como el resto de las instituciones de la Generalitat, fueron suprimidos el año 1939.
Hasta el pasado curso, únicamente existían dos centros públicos que funcionaban como centros integrales de dos líneas completas, desde preescolar hasta bachillerato:

- CEIP - IES Costa i Llobera de Barcelona, un centro con una larga trayectoria -más de 50 años- que ha participado en múltiples proyectos de innovación, siendo pionero en la aplicación de los sucesivos planes de estudio, así como en las técnicas de aprendizaje y la investigación en el campo de la didáctica.
- Centre Educatiu Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia que coordina el CEIP i el IES Jacint Verdaguer en un solo proyecto educativo, aunque manteniendo dos estructuras diferenciadas. Se trata de un centro innovador que apuesta por la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje.

A partir de este curso 2010 - 2011, existen oficialmente doce Institutos

Escuela que se relacionan en la tabla del Anexo.

3. *Finalidades que se persiguen*

La equidad, la cooperación y la corresponsabilidad entre el Departamento de Educación y los centros educativos son los principios fundamentales que han de informar el proceso para la mejora de la calidad de la prestación del servicio en los centros docentes.

El artículo 131.2.c) del Estatuto de Autonomía de Catalunya, dispone que corresponde a la Generalitat de Catalunya la competencia exclusiva con relación a la creación, el desarrollo organizativo y el régimen de los centros públicos.

El artículo 75 de la Ley de Educación de Catalunya, establece que los centros públicos que, entre otras enseñanzas de régimen general, imparten educación primaria y educación secundaria, se denominan institutos escuela. El apartado 3 del mismo artículo, determina que corresponde al Gobierno adaptar la denominación genérica de instituto a las especificidades de las enseñanzas que se imparten de forma integrada con la educación secundaria.

La Ley de Educación de Catalunya enfatiza la autonomía de los centros docentes -públicos y privados sostenidos con fondos públicos- tanto en el aspecto pedagógico, a través de sus proyectos educativos, como por lo que respecta a la gestión de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento.

4. *Nuevo marco normativo: el Decreto de autonomía de centros*

La mejora de la calidad del sistema educativo requiere situar el centro docente como principal protagonista de las políticas educativas. En este escenario, la autonomía ha de permitir a los centros desarrollar su capacidad para organizarse y gestionar los recursos alrededor de un proyecto educativo adaptado al entorno y que aglutina la comunidad escolar, con la finalidad de aumentar el éxito educativo, la excelencia y la equidad.

El nuevo modelo de organización escolar que representa el Instituto escuela, encuentra en el decreto de autonomía de centros, recientemente publicado por la Generalitat, el marco idóneo para impulsar y desarrollar los principios pedagógicos que inspiran este

modelo de centro.
Con la autonomía se impulsa el principio de la corresponsabilidad entre administraciones y centros: se delegan a los centros algunos aspectos de gestión hasta ahora en manos de la administración educativa (definición de plantillas, sustituciones, convivencia...) y se atenderán las necesidades de los centros teniendo en cuenta su singularidad (enseñanzas, grupos, complejidad...).
El ejercicio de la autonomía -organizativa, pedagógica y de gestión- se articula alrededor del proyecto educativo del centro. En él se establece la identidad y los objetivos del centro, sus prioridades y planteamientos educativos, se impulsa la colaboración de los diferentes sectores de la comunidad educativa a través de la participación y el compromiso de los profesionales, el alumnado y las familias. Además, en él se definen los indicadores que permiten la evaluación para la mejora continua del centro y, por tanto, de los resultados educativos.
La autonomía no es una finalidad en sí misma sino que tiene un carácter instrumental que deberá ser útil para conseguir la mejora de los resultados. La autonomía no garantiza el éxito educativo, sólo tiene sentido si comporta un cambio en la visión del servicio educativo y de la misma profesión docente.
La función evaluadora, que por ley corresponde a la Agencia de Evaluación y Prospectiva del Sistema Educativo, garantiza la aplicación de principios y criterios comunes que homogeneizan la calidad del servicio prestado. En cualquier caso, la evaluación de los centros toma como referente el principio de eficacia en el logro progresivo de mejores resultados educativos en un contexto de equidad y con una aplicación del principio de eficiencia en el uso de los recursos que se destinan.

5. *Objetivos de los Institutos Escuela*

En primer lugar, la creación de los Institutos escuela pretende mejorar la calidad de la prestación del servicio educativo en los centros docentes de titularidad pública, así como garantizar un único proyecto educativo de centro a lo largo de todas las etapas de la educación obligatoria, dando más coherencia metodológica a los procesos de

enseñanza-aprendizaje.
Por otro lado, el modelo pretende mejorar la acción educativa a través de la coordinación entre las diferentes etapas de la educación obligatoria y potenciar el trabajo en equipos docentes. Además, favorecer el conocimiento del alumnado y de su realidad social y de esta manera mejorar los resultados educativos, previniendo el absentismo y el abandono escolar temprano. La acción tutorial en un Instituto escuela se verá reforzada ya que este modelo de centro facilita la relación con las familias a lo largo de toda la etapa obligatoria, favoreciendo su implicación en el proceso educativo.
Finalmente, tiene como objetivo optimizar la gestión de los recursos educativos que se asignan a los centros, tanto materiales como humanos. Así mismo, la creación de Institutos escuela permite introducir un nuevo elemento en la planificación de la oferta educativa en el territorio, incrementando las posibles combinaciones para ajustar de manera más eficiente esta oferta a las necesidades de cada población.

6. *Consideraciones en relación con la creación de los Institutos Escuela*

En el contexto del plan para la descentralización de la administración educativa catalana se generan respuestas singulares a situaciones territoriales concretas. No obstante, el Departamento ha establecido un modelo estándar por lo que respecta a la composición básica de un Instituto escuela y unas orientaciones generales, teniendo en cuenta que el mapa educativo catalán no parte de cero sino que ya existen escuelas donde se imparte la educación infantil y primaria, e institutos, donde el alumnado cursa la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Además, la voluntad del Departamento no es reconvertir el mapa de la oferta íntegramente sino adecuarlo e implantar nuevas estructuras de centro allá donde sea necesario porque la demanda se incrementa. Por tanto, no se trata de generalizar el modelo de Institutos escuela en todo el país sino allá donde sea conveniente.
El Departamento ha considerado que el modelo básico de Instituto escuela es el de un centro donde se imparten la educación infantil, la

educación primaria y la educación secundaria obligatoria -un centro 3-16-, una estructura óptima para desarrollar un único proyecto educativo para toda la enseñanza obligatoria. Por otro lado, se considera que la dimensión óptima para este tipo de centros es de dos líneas, es decir 6 grupos de educación infantil, 12 grupos de educación primaria y 8 grupos de ESO. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de centros de otras características que sean totalmente eficaces para el objetivo que se pretende.

La definición de un modelo, aunque flexible, de Instituto Escuela lleva aparejada la revisión del modelo de centro donde se imparten las enseñanzas postobligatorias, un tema por ahora pendiente.

Aparte de las cuestiones relativas a la programación de la oferta educativa, existen otras variables en torno a los Institutos escuela que requieren la estrecha colaboración y el compromiso mutuo de las distintas administraciones implicadas en la gestión educativa -patrimonio, personal, gastos de funcionamiento...-.

En relación con la creación de los Institutos escuela, hay que señalar que podemos encontrar tres posibles escenarios: Institutos escuela de nueva creación, escuelas de educación infantil y primaria que se transforman en Institutos escuela al incorporar la educación secundaria obligatoria y los Institutos escuela creados a partir de la fusión de una escuela y un instituto preexistentes. En cada caso, se tienen que prever las actuaciones necesarias a todos los niveles -organización de centro, modelo didáctico, procesos participativos, competencias de las administraciones implicadas...-

7. Dirección

Los Institutos Escuela, por su singularidad, requieren un modelo de dirección reforzado institucionalmente que ejerza un liderazgo pedagógico y distribuido. Por lo tanto, además de un marco normativo favorable como el que establecen los nuevos decretos de autonomía y de dirección, la administración educativa tiene que prever los recursos necesarios de formación, acompañamiento y asesoramiento que garanticen este tipo de liderazgo.

El equipo directivo de un Instituto escuela, como órgano ejecutivo del centro, está constituido por un/a director/a, un jefe/a de estudios y

un/a secretario/a, más un número de órganos unipersonales adicionales de gobierno a determinar por la administración educativa a partir de la propuesta formulada por el propio centro para desplegar su proyecto educativo.

El proceso selectivo de un director/a de Instituto escuela deberá priorizar el perfil competencial acreditable con formación y experiencia, sin que sea requisito pertenecer a un determinado cuerpo docente -maestro o profesor-. Además de las competencias de carácter general como son las profesionales, las interpersonales y las personales, hay que añadir el conocimiento de las etapas educativas propias del centro, la capacidad para gestionarlas atendiendo a sus particularidades y la capacidad de integrar el cambio con procesos de comunicación y de gestión del conocimiento.

El Consejo de dirección es un órgano colegiado compuesto por los miembros del equipo directivo y por aquellos miembros del claustro que tengan asignadas determinadas responsabilidades vinculadas a la dirección o coordinación. Las normas de organización del centro establecerán sus funciones y régimen de funcionamiento. Su finalidad es reforzar al equipo directivo en la aplicación del proyecto educativo.

Para facilitar el gobierno y la gestión de los Institutos escuela, la administración educativa asigna un cómputo de horas lectivas destinadas a la gestión de los órganos unipersonales que permite el desarrollo de sus funciones de manera eficiente y eficaz. Dado que la gestión de los centros está íntimamente relacionada con su complejidad, el modelo para determinar las horas que se asignan a cada centro por este concepto tiene presentes las variables de tamaño, características del alumnado y programas específicos de centro.

8. *Coordinación*

El modelo de coordinación de un Instituto Escuela debe establecerse en sus normas de organización y funcionamiento de acuerdo con los objetivos y las singularidades definidas en su proyecto educativo.

La estructura de la coordinación se determina a partir de las necesidades del centro, los criterios de su proyecto educativo y la propuesta organizativa formulada en el proyecto de dirección. Las

variables que determinan el número de coordinaciones son: el tamaño, la complejidad y los programas específicos del centro. El nombramiento y cese de los órganos unipersonales de coordinación son competencia de la dirección, consultado el claustro e informado el consejo escolar.

Los órganos unipersonales reciben encargos de funciones de la dirección previstas en la normativa vigente o de otras específicas para la aplicación del proyecto educativo. Así, se consideran dos niveles de coordinación en función de las responsabilidades que se asumen: coordinación ordinaria y coordinación de especial responsabilidad.

Finalmente, para garantizar que los centros dispongan de capacidad de decisión efectiva con relación a los órganos unipersonales adicionales de dirección y a los órganos unipersonales de coordinación, deberá establecerse una fórmula de equivalencia entre estos órganos adicionales de gobierno y los órganos de coordinación, de manera que puedan agregarse o desagregarse en función de las necesidades de los centros. Una posible fórmula de equivalencia podría ser:

ÓRGANOS UNIPERSONALES	Equivalencia en responsabilidades
Adicional de gobierno	**3/3**
Coordinación de especial responsabilidad	**2/3**
Coordinación	**1/3**

9. *Órganos de participación: Consejo escolar y claustro*

La constitución y composición de los órganos de gobierno, así como sus funciones y competencias son las que establece la normativa vigente para los centros públicos, sin perjuicio de las que determine el propio centro en desarrollo de su proyecto educativo, en aplicación de la autonomía de centros.

Las normas de organización y funcionamiento del centro deben establecer el número de representantes de los diferentes sectores del consejo escolar y su distribución según las enseñanzas que se impartan, además de regular el procedimiento para su elección y renovación.

El consejo escolar y el claustro, que son únicos para todo el centro, se pueden organizar en comisiones específicas de trabajo en función de lo que se establezca en las normas de organización y funcionamiento.

En el caso de un Instituto escuela de nueva creación, con una

progresión natural de las diferentes etapas (escuela que pasa a impartir ESO), el consejo escolar mantiene su composición y en sesión extraordinaria o en la primera sesión del curso se constituye como consejo escolar del Instituto escuela.

En el caso de creación de Institutos escuela por fusión de otros centros públicos preexistentes deberá determinarse las reglas de transición hasta el pleno funcionamiento del centro que se crea en relación con las funciones que la normativa le otorga.

10. *Elementos criteriales a tener en cuenta para la definición de la plantilla*

Los institutos escuela representan una oportunidad para reorientar el sistema de cálculo de plantillas de los centros educativos, introduciendo nuevos elementos criteriales que tendrán un impacto positivo en la gestión de los recursos humanos -racionalización, optimización, descentralización, autogestión...-.

La flexibilización de la plantilla facilita una provisión más vinculada al proyecto educativo con el compromiso y la participación del centro. La incorporación de determinados perfiles profesionales condiciona, a menudo, el éxito en el desarrollo de los proyectos ya que son un factor clave para su implementación.

La estabilidad de la plantilla permite asegurar la continuidad de los proyectos y la planificación estratégica de los centros a medio plazo. Por este motivo, la administración debe explorar fórmulas que favorezcan esta estabilidad.

Los centros, para generar un cambio de cultura, deben tener capacidad de decisión en relación con la definición de sus plantillas y de los puestos de trabajo. En contraposición, deben administrar corresponsablemente los recursos y los procesos para mejorar la evaluación y la promoción de su alumnado garantizando el éxito educativo.

En cuanto a la suficiencia de recursos, es necesario garantizar la atención educativa de todo el alumnado considerando la singularidad y especificidad de cada centro, es decir, tratar la complejidad del contexto desde una perspectiva multidisciplinaria y transversal con más agentes implicados.

En un Instituto escuela la docencia es impartida por profesionales que están integrados en dos cuerpos funcionariales diferentes -maestros del cuerpo B y profesores de enseñanza secundaria del cuerpo A- que actualmente tienen condiciones laborales y escalas retributivas distintas. Esta circunstancia ha de tenerse presente en el proceso de asignación de materias y grupos, así como la legislación vigente en lo que respecta a requisitos para impartir docencia a primaria y secundaria. No obstante, las decisiones del centro en este sentido, en el marco de su proyecto educativo y en función de la suficiencia de recursos, pueden suponer la intervención de maestros en la ESO y de profesores en primaria -en los niveles más próximos a la etapa de referencia-. En cualquier caso, la gestión de personal ha de tener como objetivo prioritario la eficacia y eficiencia en la coordinación docente.

11. *Conclusiones*

El modelo de centro que se implanta el curso 2010-2011 en Catalunya va más allá de la simple emulación del modelo existente en muchos centros privados. Se trata de vertebrar un centro que aglutina las enseñanzas obligatorias alrededor de un proyecto educativo que formula unos objetivos comunes, una opción metodológica y una propuesta didáctica compartida por todos los profesionales que imparten docencia desde infantil 3 años hasta cuarto curso de la ESO.
Las ventajas para el interés general derivadas de la creación de los institutos escuela son, entre otras:

- Ofrece a las familias la posibilidad de escolarizar a sus hijos e hijas en el mismo centro a lo largo de las etapas que conforman la enseñanza obligatoria.
- Potencia la relación con las familias, haciendo que ésta sea más intensa y continuada y, por tanto, aporta un factor de calidad con relación al proceso educativo del alumnado.
- Favorece el conocimiento del alumnado y de su realidad social que ayuda a prevenir el absentismo escolar y el abandono escolar prematuro.
- Garantiza un mismo proyecto educativo de centro a lo largo de

todas las etapas de la educación obligatoria y mejora la acción educativa a través de la coordinación entre los equipos docentes y el trabajo de las competencias transversales del currículum.

- Favorece el ejercicio de la autonomía de los centros ya que la Administración educativa no ofrece un modelo cerrado sino asesoramiento y acompañamiento a los nuevos centros en el proceso de definición de sus estructuras organizativas y de funcionamiento.
- Permite introducir un modelo organizativo que aporta calidad en la formación inicial del profesorado proporcionando una perspectiva global del funcionamiento de todas las etapas de la educación obligatoria.
- Introduce nuevos elementos en la planificación de la oferta educativa que permiten una mejor respuesta a les necesidades de escolarización, atendiendo a criterios de racionalidad del presupuesto y a criterios de territorialidad, favoreciendo así, determinados entornos sociales o demográficos.

Con la puesta en marcha de los institutos escuela, el sistema educativo recupera un modelo pedagógico y organizativo de centro que apareció a principios del siglo XX, actualizándolo a partir de la experiencia acumulada en las últimas décadas y adecuándolo a las necesidades y retos del siglo XXI.

12. *Referencias bibliográficas*

Ainaud de Lasarte, J.M. y Doménech, S. (2007). *Petita història de l'Institut-Escola de la Generalitat*. Barcelona: Mediterrània.

Doménech, S. (1998). *L'Institut-Escola de la Generalitat i el doctor Estalella.* Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Generalitat de Catalunya (2006). Estatuto de Autonomía de Catalunya. http://www.parlament.cat/porteso/estatut/eac_es_20061116.pdf

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2009). Llei d'Educació de Catalunya. http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/cat/

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2010). Decreto de autonomía de centros.

http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/organitzacio/normativa/decret_102-2010_autonomia.pdf

ANEXO 1

Relación de Institutos Escuela en funcionamiento (curso 2010-2011)

Código de centro	*Nombre del centro*	*Municipio*	*Modalidad de creación*
08071238	I E Jacint Verdaguer	Sant Sadurní d'Anoia	Fusión
08071214	I E Ramona Calvet	Castellterçol	Transformación de una escuela en I E
08071226	I E Costa i Llobera	Barcelona	Fusión
17009801	I E Salvador Vilarrasa	Besalú	Transformación de una escuela en I E
17009795	I E Francesc Cambó	Verges	Transformación de una escuela en I E
17009813	I E Sant Joan de les Abadesses	Sant Joan de les Abadesses	Fusión
43012101	I E Els Còdols	El Vendrell	Nueva creación
43012095	I E Joan Miró	Mont-roig del Camp	Transformación de una escuela en I E
43012083	I E Pi del Burgar	Reus	Transformación de una escuela en I E
43012113	I E Batea	Batea	Fusión
08067594	I E de Castellbisbal IV	Castellbisbal	Nueva creación
08071691	I E d'El Prat	Prat de Llobregat	Fusión

La autonomia de centros en Cataluña: de la teoría a la práctica
Isabel del Arco Bravo
Francisco Antonio Alaminos Fernández
Jose Blazquez Miret
Oscar Flores Alarcia
Ramón Camats Guardia
Universidad de Lleida

1. *Introducción*

La Ley de Educación de Cataluña (LEC) impulsa un modelo de organización educativa basada en la autonomía de los centros, en una mayor flexibilidad y en la idea de un liderazgo directivo que implique la asunción de proyectos que conduzcan hacia la mejora de la institución bajo el paradigma que implica una mayor transparencia y rendición de cuentas. La LEC, dice en su preámbulo que dotar de autonomía a los centros educativos:

"tiene el propósito de flexibilizar el sistema y posibilitar la creación de redes de escuelas unidas por proyectos comunes y comprometidas en la mejora sistemática de la educación. Implica asimismo la aceptación de la diversidad de centros y el rechazo de la uniformidad como valor del sistema educativo. [...] Los elementos que caracterizan el sistema educativo catalán necesitan, por lo tanto, una profunda reforma estructural que permita a dicho sistema asumir un papel de liderazgo activo para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual. En este sentido, la Ley proporciona también un marco donde puedan aparecer soluciones diversas a los requerimientos plurales planteados por la demanda educativa"

Estamos ante una nueva forma de entender la organización de los centros educativos, alejándonos de la uniformidad y de los meros procesos burocráticos de gestión centralizados, de los modos relacionales jerarquizados y verticales y hacer una apuesta clara por modelos basados en dinámicas laterales y horizontales, donde se devuelva el protagonismo a los diferentes agentes educativos y sociales bajo unos objetivos educativos compartidos, impulsando el sentimiento de identidad institucional y diferenciada, apuntando hacia una mayor calidad. En este sentido se plantea lo que muchos han venido a llamar nueva gobernanza orientada a incrementar la eficacia y eficiencia incorporando mecanismos de reflexión de innovación y evaluación desde la misma práctica educativa.

Hoy sabemos, como señala un estudio apoyado por la OCDE (Stoll y Temperley, 2009), que:

"Una mayor autonomía para los profesionales a nivel escolar se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes. [...] Las

escuelas que participan más en la toma de decisiones curricular demuestran un desempeño más alto de los estudiantes. En los ambientes donde los líderes escolares apenas pueden influir en la oferta y el contenido de los cursos, deben seguirse pasos para fortalecer las responsabilidades de los líderes escolares de modo que puedan gestionar y adaptar el currículum a las necesidades locales, asegurar la congruencia y ajustar su oferta a las metas de aprendizaje de la escuela." (p.14).

2. *Delimitación de conceptos: liderazgo y autonomía en los centros educativos*

Es una verdad aceptada que existe una relación directa entre la organización de un centro educativo -y más específicamente, su dirección, la persona o personas que tienen esta responsabilidad- y la eficacia y eficiencia generales de su funcionamiento.

Una cita de James M. Lipham: Effective Principal, Effective School (1981), resulta oportuna: "Nunca se ha visto una buena escuela con un mal director, ni una mala escuela con un buen director. He visto como escuelas malas se convertían en buenas y, lamentablemente, como destacadas escuelas se precipitaban rápidamente hacia su declive. En todos los casos, el auge y el declive se podían ver fácilmente reflejados en la calidad del director". También el informe de la UNESCO, auspiciado y coordinado por Jacques Delors: *La escuela encierra un tesoro*, señala que «Uno de los principales factores de la eficacia escolar es el director del establecimiento. Un buen administrador, capaz de organizar un correcto trabajo en equipo y con reputación de persona competente y abierta.

La verdad es que los centros educativos, mucho más que otras organizaciones productivas, tienen unas características organizativas específicas:

- Los recursos humanos son el componente esencial de la organización.
- Existe un sistema relacional basado en la comunicación, la participación, la empatía -con no poco contenido emocional-, la lealtad y la autoridad.

En este contexto alguno de los factores que favorecen el funcionamiento general del centro y especialmente el ejercicio de la función directiva son la confianza entre la dirección y el equipo directivo (jefes de estudios, coordinadores, etc.) por una parte, y el clima del centro por la otra. Nos encontramos, por tanto, ante el hecho que los factores personales -el "factor humano" que dijo, haciendo una frase y a la vez título de novela, Graham Greene- son determinantes para la organización.

Estos factores, como la sociabilidad, fuerza de voluntad, diplomacia, capacidad para la empatía, madurez personal... se han de combinar felizmente con una serie de habilidades para la dirección: saber organizar, dirigir reuniones, etc., y también con unas habilidades de comunicación, como saber hablar, saber escuchar..., y finalmente, pero no por ello menos importante, con unas habilidades para el liderazgo, en el uso de las TIC...

Enrique Roca (2010), en un artículo sobre autonomía de centros, nos recuerda que la Unión Europea definió unos determinados objetivos educativos que habían de cumplirse el año 2010. Se trataba de 6 objetivos, a los cuales el estado español añadió otros 4. Roca sostiene que, de estos objetivos, 5 sólo pueden llevarse a cabo si los centros educativos emprenden una serie de acciones adecuadas a las necesidades e intereses de los alumnos.

Para poder tomar esas decisiones hace falta que las direcciones de los centros dispongan de una amplia autonomía de gestión, capacidad de liderazgo y autoridad real sobre muchos aspectos, como la selección de personal. De otra manera no podrán realizarse los objetivos planteados.

Para decirlo con pocas palabras, la Unión Europea estableció, a partir de la Estrategia de Lisboa del año 2000, un proyecto para mejorar los resultados educativos, que se inició con la definición de los objetivos a los que nos referíamos hace un momento. Tres de estos objetivos eran estratégicos para 2010, mientras que el resto eran más genéricos y sin plazo fijo para su realización:

* Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos y formativos.

***** Facilitar el acceso de todos a los sistemas educativos y formativos y

***** Abrir éstos a un mundo más amplio.

Aparte, los cinco objetivos mencionados más arriba son:

1. Incrementar la tasa de alumnos titulados en educación secundaria obligatoria.

2. Mejorar el rendimiento del alumnado en las competencias clave en comprensión lectora, lenguas extranjeras y matemáticas.

3. Disminuir el porcentaje de personas de 18 a 24 años que han completado como mucho la primera etapa de la educación secundaria y no sigue ningún estudio de formación.

4. Incrementar el porcentaje de alumnos titulados en educación secundaria superior en las edades de 20 a 24 años.

5. Incrementar la tasa bruta de hombres graduados en educación secundaria de segunda etapa.

6. Estos objetivos no implican únicamente una metodología de aula mejor, más atenta a la diversidad, más fina y precisa. Exigen a la vez una organización escolar determinada: organización de los alumnos, de los profesores y del centro en general, incluyendo los espacios y los recursos humanos y materiales.

Todo ello se puede llevar a cabo si los centros, y por tanto, las direcciones, están capacitados y poseen la autonomía suficiente para adoptar decisiones específicas en función del contexto.
¿Qué hay que poder hacer desde la necesaria autonomía de centro?

***** Los centros han de emprender medidas educativas adecuadas a las necesidades e intereses de los alumnos.

***** Los centros han de organizarse de manera específica para que sus alumnos mejoren resultados en los puntos señalados.

***** Los centros necesitan autonomía, recursos, planes de trabajo (proyectos educativos ajustados) y evaluación de estos procesos.

***** Los centros han de poder adaptar la organización de los alumnos a

las necesidades específicas. No se trata tanto de reducir en general las ratios como de poder ajustarlas a las necesidades concretas, que permitan obtener resultados. Para eso hacen falta aulas y sobretodo profesores suficientes y preparados de manera muy concreta.

* La dirección ha de desempañar también un gran papel de coordinación y liderazgo del conjunto de la comunidad educativa. Ha de promover un amplio acuerdo entre profesores, familias y entorno social para hacer llegar a los alumnos el convencimiento que estudiar vale la pena.

¿Cuáles son las cosas que dificultan que todo ello se lleve a término?
Las dificultades vienen de la situación actual de las direcciones de los centros y de la falta (real) de autonomía que tienen los centros educativos.

* Los centros hasta ahora no han dispuesto nunca de suficiente autonomía; la discrecionalidad de los directores ha sido muy limitada.

* Según el informe PISA 2003, la capacidad decisoria del director (que mide el nivel de autonomía del centro) es inferior a la media europea, sobretodo en capacidad de decisión en cuestiones de organización y autonomía pedagógica.

* Según el mismo informe, los directores no tienen ninguna autonomía respecto de asuntos de profesorado.

Por suerte, y aunque todavía de manera insuficiente la LOE ha establecido un marco que permite dotar a los centros de una amplia autonomía respecto a personal, organización pedagógica, horarios de actividades lectivas y complementarias y por otra parte el nuevo modelo de dirección pretende garantizar la competencia y profesionalidad de los candidatos y dotarlos de autoridad.

3. *El caso de Cataluña: de la LEC al Real Decreto de autonomía de centros*

En la comunidad catalana se está desarrollando un nuevo paradigma que asegura una mayor autonomía de los centros educativos. El

Decreto de Autonomía de los centros educativos de Cataluña (102/2010 de 3 agosto), así lo prevé. Este decreto desarrolla los principales puntos de la Ley de Educación de Cataluña (LEC) y el objetivo principal consiste en mejorar el rendimiento y el resultado del alumnado y la cohesión social, dotando a los centros de instrumentos para que puedan gestionar y organizar los recursos en función de sus singularidades y necesidades.

Se trasladan competencias a los centros educativos que hasta ahora eran exclusivas del propio Departamento de Educación, por lo que hace referencia la gestión y organización. Los centros podrán así decidir sobre cuestiones como la organización del tiempo y las asignaturas, con la posibilidad de introducir nuevas asignaturas, posibilidad de organizar el alumnado, el uso de los espacios del mismo centro, la asignación del profesorado a cada clase, determinar la propia estructura interna de funcionamiento bajo unos mínimos que establece el mismo decreto.

Un tema candente en el mismo decreto es el relacionado con la autoridad que se le otorga a la dirección en los posibles procesos de selección del profesorado, con la intención que pueda buscar el perfil de docente más adecuado para desarrollar el proyecto de centro e incluso exigiendo requisitos académicos y profesionales complementarios, más allá de la titulación básica.

Podemos esquematizar brevemente algunos de los aspectos más destacados de este decreto que entrará en vigor durante el curso 2010-2011 para todos los centros de primaria y secundaria de Cataluña, a pesar que ya existan un grupo bastante numeroso de centros que durante los años anteriores han estado pilotando esta experiencia.

Así, la propuesta de RD hace referencia en grandes rasgos a:

- Autonomía de los centros en el ámbito pedagógico, organizativo y de gestión de los recursos, todo ello reflejado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) que determina las normas pedagógicas, de organización y gestión. El PEC recogerá la identidad, objetivos, prioridades, planteamientos educativos e indicadores definidos que servirán para evaluar los resultados esperados.

● El Decreto otorga **autonomía pedagógica y de organización de los currículos** a los centros (Cap. II). Cada centro puede concretar su currículum, delimitar la acción tutorial, establecer los proyectos de innovación pedagógica y proyectos didácticos propios y que puedan ser elementos que configuren su propia identidad como centro educativo

● Al mismo tiempo el decreto habla de **autonomía organizativa** (Cap. III) definiendo unas normas básicas de organización y funcionamiento, así como de estructura. Ha de existir un proyecto de dirección claro, así como medidas de la promoción de la convivencia con medidas sancionadoras y correctoras. Todo ello definido desde la particularidad de cada centro.

● No obstante el mismo decreto establece unos órganos unipersonales y colegiados mínimos en la estructura organizativa de todos los centros: dirección del centro, jefe de estudios, secretaría., claustro, consejo escolar (Título III)

● El Consejo Escolar aparece como un órgano de participación de la comunidad educativa (art.27) en el gobierno y gestión de los centros educativos. Se deja en manos del centro su composición y reglamentación apuntando algunos criterios y normas de renovación. El decreto define también al claustro de forma genérica como el órgano del profesorado que tiene funciones también en el control y la gestión de la acción educativa (art.29)

● El decreto hace especial referencia a estructuras organizativas que tienen una incidencia directa en la actividad docente. Así establece finalidades y funciones de las tutorías, de la coordinación docente y otras coordinaciones específicas que se puedan desarrollar en el centro.

● La aplicación del Proyecto Educativo de Centro se traduce en una carta de compromiso educativo con las familias, donde se establece el compromiso de éstas con el centro manteniendo y aumentando las complicidades para garantizar la coherencia en la acción educativa

● La Programación General Anual resulta ser el plan operativo de ejecución anual del Proyecto Educativo de Centro, que en todo

momento ha de estar vinculado al entorno y garantizar la participación de toda la comunidad educativa

● El centro educativo establecerá un Acuerdo de corresponsabilidad con la Administración educativa para llevar a cabo la aplicación del proyecto educativo.

● En el marco de su propia autonomía el centro podrá diseñar la formación del profesorado e función de sus necesidades y objetivos marcados, de acuerdo al PEC. Se contará para ello con los Servicios educativos y asesores externos, aunque se debe abrir la posibilidad a la formación entre iguales y *coaching* entre el profesorado del mismo centro. El sentido básico de la formación ha de partir de la máxima transferencia y utilidad para el profesorado en el aula, buscando un verdadero impacto positivo en los procesos de aprendizaje y en los resultados escolares y educativos del alumnado.

● También se otorga al centro **autonomía de gestión y de uso social** (Título III). Existe autonomía para definir las plantillas y los puestos de trabajo docentes, autonomía en la gestión de recursos con la posibilidad de poder reorganizar los horarios para el uso público de las infraestructuras educativas y la posibilidad de poder obtener recursos económicos adicionales i la posibilidad de gestionar estos recursos

● La evaluación como mecanismo que ayuda a la mejora de la calidad de los resultados, de los procesos educativos, de los recursos y su gestión, de los objetivos del centro y de los indicadores de progreso del proyecto educativo (Título IV). Todo ello ayuda a consolidar la autonomía en el marco de la eficiencia, transparencia y rendición de cuentas.

● La evaluación tendrá un carácter continuo y cíclico. La Programación General Anual del centro concretará para cada año los indicadores de evaluación correspondientes, haciéndose básica la autoevaluación en cada centro.

● Por otra parte se debe contemplar la participación en el proceso de los entes locales, garantizando en todo momento que conocen los resultados.

- Se establece la creación de una Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación que de acuerdo con la Inspección Educativa definirán modelos y protocolos para llevar a cabo la evaluación de los centros

4. *Estudio de caso*

Como ya venimos argumentando, el decreto de autonomía de centros ya venía desarrollándose en algunos centros de Cataluña de forma experimental.

En la demarcación de Lleida la evolución desde la primera convocatoria del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña para que los centros elaboren un Proyecto de Autonomía de Centro con dotación presupuestaria adicional para que estos centros puedan desarrollar los objetivos que se han marcado, ha sido la siguiente:

PACs	Centros de Primaria y Secundaria	Total
PAC05: 2005-20010	2 IES y 3 CEIPs	5 centros
PAC06: 2006-2011	5 IES, 2 CEIPs y 1 ZER	8 centros
2006-2009	Este año se ofreció a los IES el realizar un proyecto en formato simplificado y se acogieron 12 IES más con un PM, Plan de Mejora. Con valoración positiva se les ofreció entrar en PAC09	12 centros
PAC07: 2007-2012	5 IES, 7 CEIPs,1 Centro de EE, 1 ZER	14 centros
PAC08: 2008-2009	I IES	1 centro
PAC09: 2009-2010	13 IES y 12 CEIPs	25 centros

En total han participado en la experiencia piloto que desde el 2005 se desarrolla en Cataluña y en concreto en Lleida un total de 53 centros , 26 IES, 24 CEIPs, 2 ZER (zona educativa rural), 1 CEE (centro educación especial).

De ellos algunos IES implementan el proyecto por la vía de "Qualitat i Millora" de Formación Profesional: proyectos QUIM, y otros IES son institutos PROA, tienen una dotación extraordinaria a cargo del

Ministerio de Educación, Ciencia i Deporte.
Tras la publicación del decreto 102/2010, todos los centros educativos de Cataluña en general han de desarrollar su propio PAC.
El proceso de desarrollo del proyecto desde una primera fase implica básicamente:

* Primer curso: formación, Elaboración del Plan y firma del acuerdo de implementación durante 4 cursos.

* 2º - 5º curso: desarrollo del proyecto. Al final de cada curso se exponen los resultados obtenidos ante una Comisión de Seguimiento que valora la aplicación del proyecto. En el caso que el resultado sea satisfactorio se elabora y firma la adenda del curso siguiente con la concreción de las estrategias y actividades a realizar y la dotación económica.

Y por otra parte desde la Administración educativa en la Delegación de Lleida se constituye una estructura que sirve de apoyo desde el inicio y en el seguimiento de los PACs:
Primeramente se constituye una Comisión Territorial que coordina todas las actuaciones y que está compuesta por Adjuntos dirección territorial, Director Zona Educativa Lleida, Inspección Educativa, Sección de Servicios Educativos y Formación Permanente, Técnica de referencia PAC. Esta comisión se reúne mensualmente.
El seguimiento que se lleva a cabo de los centros consiste en:

* Un seguimiento en red: durante el curso, los centros PAC tienen tres reuniones de la red a la que asisten los centros que pertenecen a una misma iniciativa (PAC05, 06...) y que tienen por objetivo la formación y el intercambio de experiencias. Se coordinan por parte de la técnica de referencia PAC y la Sección de Servicios Educativos y Formación Permanente.

* Acompañamiento: se realizan dos cada curso. Su objetivo es el seguimiento de la aplicación del plan. Los *Criterios de actuación: Para hacer este acompañamiento se* ha elaborado un protocolo de los puntos básicos a tratar en cada acompañamiento en función del proceso de desarrollo y aplicación del plan. Se recogen los acuerdos

y observaciones destacadas, se envían a todos los asistentes y se utilizan como punto de partida en el segundo acompañamiento. Las personas que durante el curso asisten a las reuniones de un centro determinado son siempre las mismas.

* Al final de cada curso, se constituyen las Comisiones de Seguimiento con el objetivo de realizar el seguimiento y la valoración de la aplicación de los planes estratégicos de autonomía de centros

Presentamos a continuación datos resumidos de dos de los centros que fueron pioneros en esta experiencia

IES		
Escuela del Trabajo (Lleida)	Inicio del Plan Estratégico	En 2007 el centro concursa a una convocatoria del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña para iniciar un Plan de Mejora del Centro. Centro PROA (Programa de Refuerzo y Orientación Académica del Ministerio). Plan de Mejora más el PROA son el origen del Plan Estratégico del centro que se empieza a implementar en 2008.
	Objetivos	El Plan Estratégico del centro equivale al Plan de Autonomía de Centros (actual PAC según el decreto 102/2010). Con objetivos determinados desde el Departamento de Educación de la Generalitat y objetivos específicos del centro: -Mejorar los resultados académicos Mejorar la cohesión social. -Garantizar la confianza de los grupos de interés. - Mejorar la imagen y el prestigio del centro.
	Autonomía de centro: solicitud	Entrar en el Proyecto de Programas de Autonomía de Centro implicaba: -Financiación adicional: Disponer en plantilla de un Técnico de Inserción Laboral (TIS), disponer de plantilla adicional de personal subalterno. -Singularización de hasta tres lugares de trabajo en ocasión de vacante. -Autonomía en la organización de horarios Algunas solicitudes realizadas por el centro para garantizar la implementación del proyecto de autonomía no fueron concedidas por el Departamento de Educación.
	Seguimiento	Se establecen objetivos estratégicos a cumplir cada año académico. Para cada objetivo existe un responsable de definir estrategias, actividades y seguimiento. El centro realizó toda la protocolización de procedimientos tanto académicos como administrativos: ISO, para garantizar la consecución de objetivos. Un inspector es el responsable para constatar de forma regular

		que se ejecutan todos los procesos según los protocolos de actuación.
	Valoración	Nivel de satisfacción del personal docente muy alto, mayor implicación de la comunidad educativa y del claustro en particular.
Manuel de Montsuar (Lleida)	Inicio del Plan Estratégico	2005, coincide con la primera convocatoria del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña de Planes Estratégicos de Autonomía de Centros.
	Objetivos	Entre otros -Trabajar en términos de competencias. -Unificar y establecer protocolos claros que definan procesos. -Mejorar el rendimiento académico de los alumnos. -Potenciar la cohesión social mediante la formación de la ciudadanía y la normalización lingüística, mejorando las relacione con el entorno y la imagen del centro. -Promover la acción tutorial. Cada objetivo se desarrollaba con una serie de estrategias y actividades y tenía un responsable.
	Autonomía de centro: solicitud	Se disponía para el desarrollo de las diferentes estrategias: Mayor presencia psicopedagógica del EAP. Mayor dotación económica que se traduce en actuaciones como: -Presencia en el centro de una persona más en plantilla experto en TIC. -Incorporación a la plantilla de talleristas para atender a los alumnos con nee. -Incorporación de personal de apoyo. -Mayor número de recursos informáticos. -Reorganización de horarios: la biblioteca permanecía abierta más tiempo. - Posibilidad de formación del profesorado a "la carta" y concesión de programas de innovación educativa por parte del Departamento de Educación. -Posibilidad de definir el perfil de determinados profesores para la realización de funciones especificas, es decir puestos de trabajo singulares.
	Seguimiento	Se realiza un seguimiento anual de aquellos indicadores que determinan la consecución de los objetivos marcados. Se hace un informe que se presenta al Claustro y al Consejo Escolar. El inspector de zona y los técnicos del Departamento de Educación coordinan el seguimiento y la autoevaluación con protocolos preestablecidos.
	Valoración	La valoración ha sido muy positiva. Se ha cambiado la manera de gestionar el instituto, marcando la 2hoja de ruta" y haciendo partícipes a todos en la consecución de unos objetivos con corresponsabilidad. Se ha valorado muy positivamente la rendición de cuentas tanto a las familias como al claustro como un elemento de incentivación, transparencia y calidad. Se considera que un punto débil es la escasa participación de las familias.

5. *Conclusiones*

El Decreto de Autonomía de Centros no ha estado ausente de críticas y desconfianzas por parte de sectores de la comunidad educativa, docentes, profesores. Sin embargo parece que deba ser una clara oportunidad para lograr una mejora en la gestión y en la obtención de resultados educativos de excelencia por parte del sistema educativo.
Las experiencias piloto que se han venido desarrollando hasta la fecha han sido valoradas positivamente de forma mayoritaria por parte de todos los implicados en los PACs.
Resumiendo, esta experiencia ha supuesto:

* Una mejora en la gestión y en la corresponsabilidad de todos los integrantes del centro.
* Una definición clara de procesos y determinación de objetivos claros de trabajo.
* Mayor compromiso en la consecución de los objetivos.
* Una mayor sintonía entre los agentes implicados (Comisión Territorial, centros PAC).
* Potenciación de la formación en el territorio y específica.
* Escenificación y formalización de las actuaciones vinculadas al proyecto, que han contribuido a tener claros las líneas de trabajo.
* Se ha podido configurar un equipo humano estable y comprometido.

No obstante la dotación adicional al presupuesto que implicaba el ser centro PAC fue una de las motivaciones más claras a la hora de implicarse.
Quedan muchas cuestiones pendientes ahora que el nuevo decreto está en marcha:

- ¿Su aplicación ayudará a generar más desigualdades, entre centros de primera y centros de segunda?
- ¿Cómo se articulará un equipo docente estable que lleve a término un proyecto de estas características teniendo en cuenta las premisas que regulan el cuerpo funcionarial?
- La autoridad de una dirección es un tema candente, los sindicatos

docentes no acaban de fiarse ya que se disminuye en gestión democrática en los mismos centros a cambio de una gestión donde el poder de decisión de temas importantes reside en una única persona o a lo sumo en un equipo directivo formado por tres personas, ¿La escuela puede asumir esta forma de gestionar?

Las bases legales y la experiencia están iniciadas, los resultados se esperan en un futuro inmediato.

6. *Referencias bibliográficas*

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Cuadernos de la UNESCO.

DOGC: Lley12/2009, del 10 de juliol, d'educació.

DOGC: Decret 102/2010, de 3 de agosto, d'Autonomia de Centres.

DOGC: Resolució EDU/2344/2006, d'11 de juliol, per la qual es dóna publicitat als centres que han formalitzat documentalment un pla estratègic amb el Departament d'Educació i Universitats per al desenvolupament de l'autonomia del centre educatiu i es crea la comissió de seguiment dels plans estratègics. (Pàg. 31434) - Centres PAC 05.

DOGC: Resolució EDU/2716/2007, d'14 d'agost, per la que es dóna publicitat als centres que han formalitzat documentalment, amb el Departament d'Educació, un pla estratègic per al desenvolupament de l'autonomia de centre, i es crea la comissió de seguiment dels plans estratègics. (Pàg. 29929) - Centres PAC 06.

DOGC: Resolució EDU/2641/2008, de 4 d'agost, per la qual es dóna publicitat als centres que documentalment han formalitzat amb el Departament d'Educació un pla estratègic per al desenvolupament de l'autonomia de centre, i als centres que han estat autoritzats a desenvolupar un pla de millora, i es crea la comissió de seguiment dels plans - Centres PAC 07.

DOC Resolució EDU/2971/2009, de 13 d'octubre, per la qual es dóna publicitat als centres que documentalment han formalitzat, amb el Departament d'Educació, un pla estratègic per al desenvolupament de l'autonomia de centre, i es crea la comissió de seguiment dels plans Centres PAC 08.

MEC. LOE (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

ROCA, E. (2010). "La dirección del centro educativo y los objetivos". *Tribuna Abierta*.

La gestión y la calidad, con autonomía en un marco de complejidad

Jose Manuel Villegas Negrillo
Director del IES San Isidro. Talavera de la Reina. Toledo. Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha

1. *Introducción*

Hablar de gestión de centros complejos y calidad de educación parece en principio una tarea delicada e incluso contradictoria, pues el conjunto de cualidades que definen la calidad de la educación son complejas de establecer y más aún difíciles de estandarizar y medir.

También es cierto que cuando añadimos a algo la palabra calidad, da un aspecto de superioridad en su línea o categoría a la que a nadie le gusta renunciar.

Solamente desde la experiencia de muchos años en dirección de un centro complejo, pero también apasionante, me atrevo a exponer estas consideraciones.

En primer lugar expondré la historia y características del IES San Isidro, de Talavera de la Reina.

En segundo lugar algunas reflexiones sobre los grandes centros o centros complejos.

Y en tercer lugar expondré algunas características de la organización y funcionamiento de nuestro centro así como del compromiso entre el centro la Consejería, materializado en el programa PROA que desarrollamos en los últimos años y que creemos ha supuesto una mejora significativa en los resultados y funcionamiento del centro.

2. *Historia del IES San Isidro*

Pocos son los centros educativos que lleven más de 60 años formando promociones de alumnos. El IES San Isidro es uno de ellos. En su historia el centro ha pasado por diversas fases, todas ellas relacionadas con las actividades agropecuarias, pero con un denominador común: nuestro centro se ha ido adaptando y modernizando con los nuevos tiempos.

- En sus principios, allá por 1947, se creó como Granja-Escuela con el cometido de proporcionar una formación agraria a los agricultores de nuevas zonas de regadío surgidas en la comarca.
- Desde 1952 se transforma en Escuela de capataces Agrícolas o Jefes de Explotación.
- En 1977 el centro pasa a ser un Instituto de Formación Profesional con enseñanzas agropecuarias y alimentarias.
- Desde el curso 1993-94 se transforma definitivamente en Instituto de Educación Secundaria con la anticipación al desarrollo de la LOGSE en los cursos de 3º y 4º.
- Hasta el año 2002 no se completa la incorporación de 1º y 2º de la ESO.
- En este período fueron desapareciendo los antiguos títulos de FP que se impartían e incorporándose los títulos LOGSE de las familias profesionales de Actividades Agrarias, Industrias Alimentarias y posteriormente la familia profesional de Hostelería y Turismo. Actualmente se está realizando la implantación progresiva de los títulos LOE así como los programas de cualificación profesional inicial.
- Desde 1993, el centro ha pasado de tener poco más de 100 alumnos de formación profesional agraria la mayoría internos y 20 profesores, a los más de 1000 alumnos y 100 profesores de la actualidad con una diversa oferta educativa.

Si he dicho anteriormente que una de las características del centro ha sido su adaptación y modernización con el paso del tiempo, también hay que destacar que en este último período de 17 años los cambios han sido muchos pero también han sido progresivos.

3. *La complejidad del IES San Isidro*

Para entender lo que es el IES SAN ISIDRO es necesario realizar una visita *in situ*, pues no se adapta a ninguno de los cánones que podíamos considerar estándar en cualquier instituto por su ubicación, diversidad de instalaciones y edificios, de gestión administrativa, económica, de personal, diversidad de oferta de enseñanzas y

procedencia del alumnado.

Por su ubicación:

El centro está ubicado fuera del casco urbano de Talavera de la Reina a unos 2Kms. En la antigua Nacional V. Esta carretera divide al centro en dos, lo que condiciona de forma importante la vida del centro.

Por su gestión administrativa:

Desde su creación en 1947, con el fin de atender las necesidades formativas de los alumnos de la familia profesional de Actividades Agrarias, el centro cuenta con una explotación agropecuaria de 60 has así como una excelente explotación de vacuno de leche. El centro dispone además de una Residencia-Internado mixta totalmente reformada con capacidad para 95 alumnos que escolariza alumnos cursan **ESO, Bachillerato y FP** en el propio IES, así como alumnos que cursan ciclos formativos en otros centros de la localidad. Además de otras instalaciones diversas, el centro se despliega en ocho edificios diferente que albergan los espacios de carácter académico.

Por su gestión de personal:

Para atender todos los servicios el centro cuenta además con una plantilla de 100 profesores y de más de 40 trabajadores de personal no docente.

Por su gestión económica:

El centro gestiona un elevado presupuesto con unos ingresos/gastos de aproximadamente 800.000 €, de los que un 50% de los ingresos son generados por el propio centro.

Por la diversidad de su alumnado:

Aunque el centro se encuentra situado en el extrarradio de Talavera de la Reina, es difícil poder clasificarlo como un centro urbano pues solo el 25% de los alumnos procede de esta localidad. El resto de los alumnos de ESO y Bachillerato provienen de las localidades cercanas y los alumnos de FP, por las características de los ciclos, provienen también de toda la región e incluso de otras regiones.

Todo el alumnado, excepto los internos, asiste en transporte escolar para lo que cuenta el centro con 21 rutas de transporte escolar: muchas de ellas compartidas con los otros IES de la localidad.

El nivel socioeconómico y cultural del alumnado es tan diverso como la

procedencia de los alumnos, pero predomina lo que podemos considerar un medio bajo.
Los intereses profesionales y personales también son muy diversos, apreciándose grandes diferencias incluso por la localidad de origen.
Esta diversidad del alumnado, de procedencia, de motivaciones e intereses profesionales y personales es una de las características que más condicionan las estrategias pedagógicas, la organización y funcionamiento del centro, pero supone un reto profesional importante para el equipo directivo y profesorado del centro.

Por su oferta educativa

OFERTA EDUCATIVA del IES SAN ISIDRO CURSO 2010-2011		
EDUCACIÓN SECUNDARIA		
Educación Secundaria Obligatoria (LOE)	17 grupos	DIURNO
Bachillerato de Ciencias y Tecnología (LOE)	2 grupos	
Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (LOE)	4 grupos	
CICLOS DE GRADO MEDIO		
Cocina y gastronomía	2 grupos	DIURNO
Jardinería (*)	2 grupos	
Producción Agropecuaria	2 grupos	
CICLOS DE GRADO SUPERIOR		
Gestión y Organización de Empresas Agropecuarias (*)	2 grupos	DIURNO
Restauración (*)	2 grupos	VESPERTINO
Gestión y Organización de Recursos Naturales y Paisajísticos (*)	2 grupos	
CURSO PREPARATORIO DE ACCESO A CICLOS DE GRADO SUPERIOR		
	2 grupos	VESPERTINO
PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL		
PCPI - Ayudante de Cocina 1er curso	1 grupo	DIURNO
PCPI - Auxiliar de Servicios en Restauración 1er curso	1 grupo	
PCPI - Auxiliar de Ganadería y trabajos forestales (Mod.A)	1 grupo	
PCPI - Ayudante de Pastelería (2º Curso)	1 grupo	
PCPI - Auxiliar Dependiente de Comercio (2º Curso)	1 grupo	
TOTAL	42 grupos	

(*) También se ofertan como enseñanzas modulares

4. *Marco teórico sobre los grandes centros o centros complejos*

Qué define a un gran centro

Es difícil definir lo que es un gran centro o un centro complejo, para

ello podemos atender a una gran variedad de criterios:

- **Criterio de número de alumnado**
  - * + de 600 alumnos...
  - * Hasta ahora, el número de alumnos es el único criterio empleado por la administración para establecer categorías o clasificar a los centros.
- **Criterio de diversidad de alumnado**
  - * Nivel socioeconómico
  - * Ambiente cultural
- **Criterios de oferta educativa.**
  - * ESO, bachillerato, formación profesional, PCPIs...
- **Criterios geográficos**
  - * Dificultad de acceso al centro
  - * Número y duración de las rutas de transporte.
- **Criterio de dificultad en la gestión administrativa, presupuestaria o de otros recursos.**
  - * Residencias
  - * Elevados presupuestos
  - * Explotaciones agropecuarias
- **Otras dificultades**
  - * Demanda del centro
  - * Tensiones entre pueblos cercanos
  - * Barrios o localidades conflictivas
  - * Problemas graves en su historia
  - * Superación de "mala fama"...

Situación actual

Sin entrar en la valoración de si debemos tener un modelo de centros grandes o pequeños, la realidad es que los centros grandes, con elevado número de alumnos y complejos por su oferta educativa o los criterios citados anteriormente, son una realidad y difícilmente se

pueden evitar por diversos motivos:

- Por concentración de la oferta educativa de bachilleratos y ciclos formativos, que por características y coste de sus instalaciones y la baja densidad de población de nuestra comunidad no pueden ofertarse en todas las zonas.
- Por la necesidad de Residencias de estudiantes para prestar servicio a los que por las razones anteriores necesitan desplazarse cursar enseñanzas que no hay en su zona.
- Por el coste económico que supondría desmantelar los ya existentes.

Después de las transferencias educativas en el año 2000, y hace ya algunos años, se solicitó a la Consejería de Educación una nueva clasificación de los centros educativos, atendiendo a otros criterios que no se limiten al sistema vigente actual de número de alumnos.
Si bien es cierto que esta nueva clasificación solo iba a repercutir en el complemento específico de los equipos directivos, la dificultad de medir la "complejidad" de los centros supongo que habrá sido uno de los factores por los que dicha modificación no vio finalmente la luz.
Quizás este retraso sirva para abrir un debate sobre el modelo de centros que queremos y dar respuesta a más problemas que tienen los centros complejos que el de las retribuciones de los equipos directivos, que no es cuestión baladí.

Requisitos que deben tener

- **No puede haber un estándar de organización, de estructuras y gestión igual para cada tipo de centros.**
  - Nos encontramos Departamentos unipersonales junto con otros de 18 ó 20 profesores.
  - Un solo orientador para cada centro independientemente del número y características del alumnado que hay que atender.
  - Personal auxiliar y administrativo estándar sin tener en cuenta las necesidades reales...
- **Los grandes centros o centros complejos deben tener un**

modelo específico, podríamos citar:

***** Estructura del equipo directivo diferente: **vicedirector** u otras figuras adaptadas a las características del centro.

***** Equipos directivos profesionales y estables.

***** Compromiso singular con la administración con el proyecto de dirección como referente que permita:

***** Contar con los recursos suficientes

***** Autonomía organizativa y pedagógica.

***** Adecuar la plantilla a los objetivos y programas del centro.

5. *Organización del IES San Isidro*

5.1. *Organización administrativa*

Equipo Directivo

Además de la composición del equipo se reseñan las características más importantes de su funcionamiento de acuerdo con la complejidad del centro.

- Director
- Jefe de Estudios
  - ***** Jefa de estudios adjunta de FP
  - ***** Jefa de estudios adjunto de bachillerato.
  - ***** Jefe de estudios adjunto a ESO (1^{er} ciclo)
- Secretario
- Jefe de Residencia

Aunque la jefa del Departamento de Orientación no forma parte formalmente del equipo directivo, de hecho asiste semanalmente a un período de las reuniones del mismo con funciones de asesoramiento.
El equipo se reúne formalmente un día en semana durante dos horas e informalmente casi a diario a final de la mañana y siempre que es necesario.
También hay reuniones parciales en función de los temas a tratar:

Director /Jefe de Residencia

Director / Secretario

Director /Jefatura de estudios / Departamento de Orientación.

Director / Jefa Departamento de Orientación.

Aunque existe una delegación de funciones y responsabilidades entre los miembros del equipo, todos conocen en su conjunto los hechos más relevantes y los ejes de actuación, lo que permite una unidad de criterios para conseguir los objetivos propuestos.
La Residencia del centro así como la Explotación agropecuaria suponen una parte importante de la gestión del centro, para ello además del jefe de Residencia, el centro cuenta con un Técnico Superior no docente que depende directamente del Director.
El director es profesor de FP de la especialidad de Procesos de Producción Agraria, lo que facilita la gestión de la explotación, pero supone un trabajo poco compartido con el resto del equipo directivo.
Por otra parte casi en 50% de los ingresos del centro proceden de la residencia y la explotación agropecuaria.
Estas características del centro hacen que el Director asuma más funciones administrativas, de coordinación, relaciones con la administración y el entorno, compartiendo el liderazgo pedagógico con Jefatura de Estudios y en nuestro caso con la Colaboración del Departamento de Orientación.

Departamento de Orientación

El departamento de orientación es una de las piezas clave del funcionamiento del centro por varios motivos:

- La heterogeneidad de alumnado es mayor que nunca: Alumnado extranjero, procedencia de localidades, niveles socioculturales, económicos y con expectativas personales y profesionales muy diferentes etc.
- Las funciones de asesoramiento y apoyo tanto al equipo directivo como al profesorado son cada vez mayores.
- La organización, seguimiento y evaluación de los resultados del los diferentes profesionales (PT, AL, Educador Social, TEILSE) que se incorporan al departamento, contribuye no solamente a mejorar la

eficiencia de los recursos aportados sino a implicar a todo el centro en la consecución de los objetivos generales y específicos propuestos.

Todos estos objetivos no pueden cumplirse con la presencia de un solo orientador por centro independientemente del número de alumnos como sucede actualmente. Creemos que la presencia de otro orientador dinamizaría y mejoraría el funcionamiento del centro. Conscientes de ello, nuestro centro ha realizado un esfuerzo muy importante y este curso contamos con una segunda orientadora procedente de nuestro propio cupo de profesorado.
Esperamos que la administración sea sensible a estas necesidades y en años próximos se dote a los centros con orientadores en función de los programas que se desarrollan.

5.2. *Organización pedagógica*

Tutoría

Un aspecto clave de nuestra organización pedagógica se basa en un buen funcionamiento, seguimiento y evaluación de la acción tutorial. Designar a los mejores tutores para cada grupo así como dotarles del tiempo y los recursos necesarios para desarrollar su labor facilita la implicación y perseverancia de las familias, especialmente cuando sus hijos no obtienen los resultados esperados.

- Designación de tutores.

  * En el procedimiento establecido para la elección de su horario, el profesorado elige nivel y número de grupos del mismo, pero corresponde a Jefatura de estudios asignar un grupo determinado, lo que permite en gran medida seleccionar los tutores más adecuados para cada grupo.

- Reuniones de tutores.

  * Respetar la periodicidad establecida de las reuniones de coordinación entre los tutores, departamento de orientación y jefatura de estudios consideramos que es fundamental para la acción tutorial del centro.

  * Semanalmente están programadas reuniones de tutores por

niveles de cursos (1º ESO, 2º Bachillerato...) para el seguimiento del plan de acción tutorial y puesta en conocimiento de las incidencias producidas. A estas reuniones asiste la orientadora y el jefe de estudios correspondiente lo que facilita enormemente a Jefatura de Estudios y al Equipo Directivo tener un cocimiento Directo y Efectivo del funcionamiento del centro.

* El jefe de estudios y la Orientadora correspondiente asisten a todas las sesiones de evaluación, lo que facilita la uniformidad de criterios de evaluación en cada nivel educativo.

Departamento de Orientación

Otra característica que creo que hay que destacar es la importancia del Departamento de Orientación y la valoración positiva que de su trabajo tienen tanto el profesorado, las familias y el alumnado.
En los últimos años contamos con un segundo orientador con dos perfiles diferenciados:

- Un perfil que desarrolla más labores de acción tutorial, orientación académica y relaciones con otras instituciones.
- Otro perfil que desarrolla labores de atención a la diversidad, programas específicos (PROA), convivencia, evaluación así como la coordinación del departamento y con la Dirección.

Departamentos didácticos y de familia profesional

La mayoría de los criterios de carácter pedagógico son previamente acordados en reunión del equipo directivo a la que asiste la jefa de departamento de Orientación y son presentados a la Comisión de Coordinación Pedagógica para su discusión y aprobación posterior previa consulta y análisis en sus respectivos departamentos.
La CCP se constituye así el órgano de debate y toma de acuerdos de carácter pedagógico del centro, evitando así la dispersión en el Claustro, por ser poco operativo. Cada Jefe de Departamento traslada la información a los miembros de su departamento, y a su vez los departamentos realizan propuestas a la CCP.
La CCP se reúne cada tres semanas por la tarde para tener tiempo suficiente para el debate y toma de decisiones.

El claustro refrenda los acuerdos de la CCP que también han sido analizados en los departamentos didácticos y de familia profesional.
También se reúne cada tres semanas una Comisión de Coordinación de Formación Profesional para tratar temas específicos de FP.

Colaboración con las familias

La diversidad y el alejamiento del núcleo urbano de nuestros alumnos es uno de los mayores hándicaps con el que contamos en el centro, queremos contar con las familias, pero no podemos solicitar su presencia constantemente en el centro, y en todo caso las familias deben tener la sensación que el esfuerzo que les supone asistir al centro merece la pena.
El centro ha sido pionero en algunas iniciativas que hoy se ven como algo normal, entre ellas mencionaremos:

Control de asistencia diario

Desde hace 17 años comenzamos a llevar un control de asistencia y a llamar por teléfono a los padres de los alumnos de ESO que no se encuentran a primera hora en el IES. Para ello utilizamos un parte "de primera hora" como documento que sirve para avisar por teléfono a las familias del alumnado el mismo día que no han acudido al centro, para averiguar las razones por la que no se han incorporado.
También los padres colaboran activamente avisando previamente si sus hijos no pueden asistir.
Aunque hemos probado diferentes formulas en la forma de realización y responsabilidad de las llamadas con distinto éxito, actualmente se realizan desde Jefatura de Estudios lo que mejora al mismo tiempo la información adicional que obtenemos de la familia. La valoración de estas llamadas por las familias es muy positiva.

Entrega de notas personalizada

Otro de los aspectos más valorados positivamente por las familias y por el centro es la entrega de notas personaliza a las familias el último día de cada trimestre.
En la ESO, el tutor entrega las notas a los padres, acompañados de los hijos o no, de manera individualizada a cada familia, para ello se dispone de un horario flexible generalmente de 9 a 13,30 horas. Los padres asisten sin hora prefijada pero la experiencia acumulada

permite que se reparta bastante uniformemente a lo largo de toda la mañana.
El tutor informa a la familia de los resultados académicos y de las observaciones realizadas en la junta de evaluación. Para las familias al ser una reunión individual, también facilita la transmisión de mucha más información tanto sobre el alumno como del entorno familiar.
El resto del profesorado y el equipo directivo también están a disposición de las familias durante ese período.
La asistencia supera el 85% en la mayoría de los grupos.
Las notas en ningún caso se envían por correo, tampoco se les entrega a los alumnos de la ESO. Si una familia no puede asistir, debe ponerse en contacto con su tutor, que procederá a encontrar otro momento para la reunión, o una vez informados, buscará a otro adulto que pueda recoger las notas.
En Bachillerato y FP las notas se entregan ese día a los alumnos, pero se informa a las familias que tanto profesores como equipo directivo están a su disposición para cualquier consulta.
Muchos de los padres, especialmente los que han tenido sus hijos en Secundaria Obligatoria en el centro siguen asistiendo a recoger las notas aunque cursen bachillerato o formación profesional.
La entrega de notas personalizada, pese a que últimamente parece que se ve desde la administración como una "pérdida de días lectivos", es una cuestión que consideramos irrenunciable tanto por el profesorado como por las familias y que creemos se enmarca dentro de la autonomía pedagógica del centro.

Reuniones informativas

Otro aspecto relevante de las relaciones con las familias son las llamadas reuniones informativas.
Además de los encuentros puntuales que puedan convocarse causados por algún motivo de convivencia u otros motivos urgentes, las reuniones están estandarizadas en ESO y son convocadas por el equipo directivo y departamento de orientación. Son las siguientes:

- Reunión y visita al centro de los padres de los alumnos de 6º de primaria de los colegios de la zona.

- Reunión con los padres de alumnos de 1º de ESO el día de incorporación al centro.
- Reunión con el tutor con las familias de su grupo después de la preevaluación.
- Reunión con los padres de 3º de ESO para informarles de la optatividad en 4º de ESO.
- Reunión con los padres de 4º de ESO para información de las posibilidades para los alumnos al finalizar la ESO.
- Reunión con los padres y alumnos de 2º de bachillerato para informarles de los trámites que deben realizar al finalizar esta etapa.

Finalmente quiero destacar que una opinión muy generalizada entre las familias es que "nos preocupamos de los alumnos que tienen dificultades". Esta opinión, de la que nos sentimos orgullosos, supone también una "presión" para escolarizar estos alumnos en nuestro centro, que podría haberse vuelto en nuestra contra, si no hubiésemos contado siempre con la sensibilidad de la administración para dotarnos de recursos extraordinarios que nos permitieran atender esa demanda así como para garantizar una distribución equilibrada entre todos los centros de este alumnado.

Desde hace tres años todos estos recursos se han materializado en un compromiso singular entre el centro y la administración dentro del programa **PROA.**

CARACTERÍSTICAS DE PROA

El programa ha servido para englobar todas las acciones del centro dentro de un mismo marco.

Hay un compromiso de la administración para aportar recursos materiales y de personal y un compromiso del centro de aplicar estos recursos con la finalidad fundamental de mejorar no solo los logros académicos sino también las relaciones personales y la convivencia a través de la puesta en práctica de programas desde un marco inclusivo, que supongan un beneficio integral en el centro educativo.

Además de la mejora de los resultados académicos que veremos a continuación, el mayor logro ha sido concienciar y comprometer al claustro en un proyecto de trabajo en equipo, aunque no ha resultado

fácil.
Los programas que desarrollamos son los siguientes:

Mañanas

1. Transición a la Educación Secundaria
2. Programa de convivencia
3. Refuerzo personal a la tutoría
4. Proyecto Interdisciplinar para refuerzo de materias instrumentales
5. Programa de apoyo básico

Tardes

1. Programa de acompañamiento académico
2. Refuerzo educativo complementario
3. Programa de ocio: Taller de teatro

Mañanas y tardes

1. Colaboración con familias
2. Desarrollo de capacidades

Las líneas generales de estos programas son:

Transición a la Educación Secundaria

1. Establecimiento de relaciones fluidas con centros de Primaria
2. Solicitud y revisión de documentación de los centros de Primaria
3. Visitas guiadas para alumnado y familias de 6º primaria
4. Día inicial de acogida
5. Información inicial a familias de 1º ESO
6. Reunión colectiva tras preevaluación
7. Reuniones individuales previa solicitud
8. Seguimiento trimestral

Programa de convivencia

1. Diagnóstico de tutorías

2. Revisión y estudio de resultados

3. Propuestas de intervención y modificación desde el punto de vista de la investigación experimental

4. Nueva revisión de resultados

5. Intervenciones con el profesorado

6. Intervenciones con las familias

7. Tutor de convivencia para la ESO.

Refuerzo personal a la tutoría

1.Objetivos

- Multiplicar los beneficios de la tutoría.
- Mantener un contacto intenso y fluido con las familias.
- Lograr una mayor implicación familias-centro

2.Actuaciones

- Un tutor coordinador + 1 tutor de apoyo por grupo/ clase para cada uno de los grupos de 1º ESO
- Los dos tutores coinciden en su horario en la hora de tutoría con alumnos. Uno de los tutores puede permanecer en el aula o salir fuera de ella, realizando labores individuales con algún alumno o con las familias

Proyecto Interdisciplinar para refuerzo de materias instrumentales

1. Cada grupo de 1º de ESO cuenta con un tutor/a que le impartirá dos áreas, de las cuales una es instrumental (Lengua o Matemáticas)

2. Cada tutor/a desarrollará su intervención en 8 periodos lectivos

3. La hora semanal de lectura la imparte el mismo profesor que imparte el ámbito socio-lingüistico.

Situación actual

● Tenemos recursos para las cuatro áreas, con 10 profesores (dos por grupo) que imparten un 50% del tiempo lectivo, incluida la tutoría.

● De los 10 profesores participantes hay 4 Jefes de Departamento, 3 profesores con destino definitivo y 3 en expectativa con varios años en el centro. Todos voluntarios

Programa de apoyo básico

1. Apoyo educativo dentro y/o fuera del aula

2. Apoyo de 2 horas en cada grupo 1º ESO, y en cada una de las materias de lengua y matemáticas

3. Posibilidad de incorporación de otras materias según disponibilidad horaria del profesorado

4. Para mejores resultados se busca la afinidad entre los profesores que comparten un aula

Programa de acompañamiento académico
Objetivos

1. Adquisición de hábitos de aprendizaje y de estudio

2. Mejorar habilidades lectoras

3. Mejorar la integración social

Actuación: 1º y 2º ESO

● Dos tardes por semana, de dos horas de duración.

● Posibilidad en el 2º y 3º trimestre de incrementar actividades de ocio, en función de resultados positivos

● Contamos con apoyo de transporte para las dos tardes.

Refuerzo educativo complementario
Objetivos

1. Ayuda para superar el nivel anterior en materias como Lengua, Matemáticas, Ingles/Francés, Tecnología y Ciencias Sociales.

2. Alcanzar madurez en aprendizajes

3. Lograr mejoras en la conducta

Actuación

***** 1 hora por materia y nivel*.

*En este curso no se ha puesto en marcha por falta de presupuesto

Programa de Ocio: Taller de teatro

Objetivos

- **1.** Fomentar interés cultural.
- **2.** Impulsar sentimientos positivos de pertenencia al centro
- **3.** Mejorar autoestima y relaciones personales

Actuación: una tarde a la semana, de dos horas de duración.

- Taller de Teatro

Colaboración con familias

Objetivos

- **1.** Favorecer las relaciones familia-escuela
- **2.** Establecer cauces de comunicación sistemática y periódica
- **3.** Orientar a la familias acerca de la educación secundaria, organización del centro, formas de apoyo

Actuaciones

- Reuniones individuales con profesorado o tutores-as previa solicitud.
- Seguimientos trimestrales con entrega de notas personalizada.
- Reunión colectiva tras la pre evaluación.
- Reunión orientación académica del profesorado

Desarrollo de Capacidades

Alumnado

- Con valoración de alta capacidad en el nivel 2º y 3º de ESO

Actuación

- Un trabajo de investigación (Egipto, Grecia-Roma, Medioambiente, Igualdad Oportunidades...)
- Implicación voluntaria en actividad de ocio
- Seguimiento individualizado

Herramientas de calidad al servicio del proceso educativo

Manuel González Pérez
Trinidad Nieto García
Mariano Romero Fuentes
Juan Rafael Gómez-Cornejo López de Lerma
IES Azuer. Manzanares. Ciudad Real. Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

1. *La gestión por procesos en el IES Azuer*

La sociedad espera, cada día más, que la formación recibida por los centros educativos se corresponda con las habilidades y competencias demandadas en el trabajo o estudios superiores. La cada vez mayor necesidad de formación y los cambios continuos en las condiciones de los entornos laborales exigen una formación más amplia y de mayor calidad a los centros educativos, debiendo demostrar a la sociedad circundante un trabajo bien hecho.

El hecho de introducir un claro enfoque de gestión hacia los procesos se concreta en el IES Azuer con dos objetivos principales:

- Que sirva como punto de partida para un cambio completo de la gestión del centro, de tal forma que se incorporen valores y principios de calidad en el servicio que mejoren la planificación y la ejecución de las distintas tareas del centro en su quehacer cotidiano.
- Y que sirva como un mecanismo de mejora continua evaluable desde el propio centro o por agentes externos.

Es por tanto una herramienta que evitará la excesiva departamentalización del centro, con un concepto más amplio y participativo de la gestión del mismo, así como la planificación, realización, control y mejora del centro de forma eficaz y eficiente, que permita la obtención del un éxito sostenido en el tiempo en la formación y satisfacción de nuestros alumnos/as.

Un proceso es una actividad o conjunto de actividades que utiliza recursos y que se gestionan con el fin de permitir que se consigan objetivos parciales que contribuirán a la consecución de la misión del centro u objetivo último: la formación adecuada de nuestros alumnos y alumnas en un entorno de formación integral de la persona.

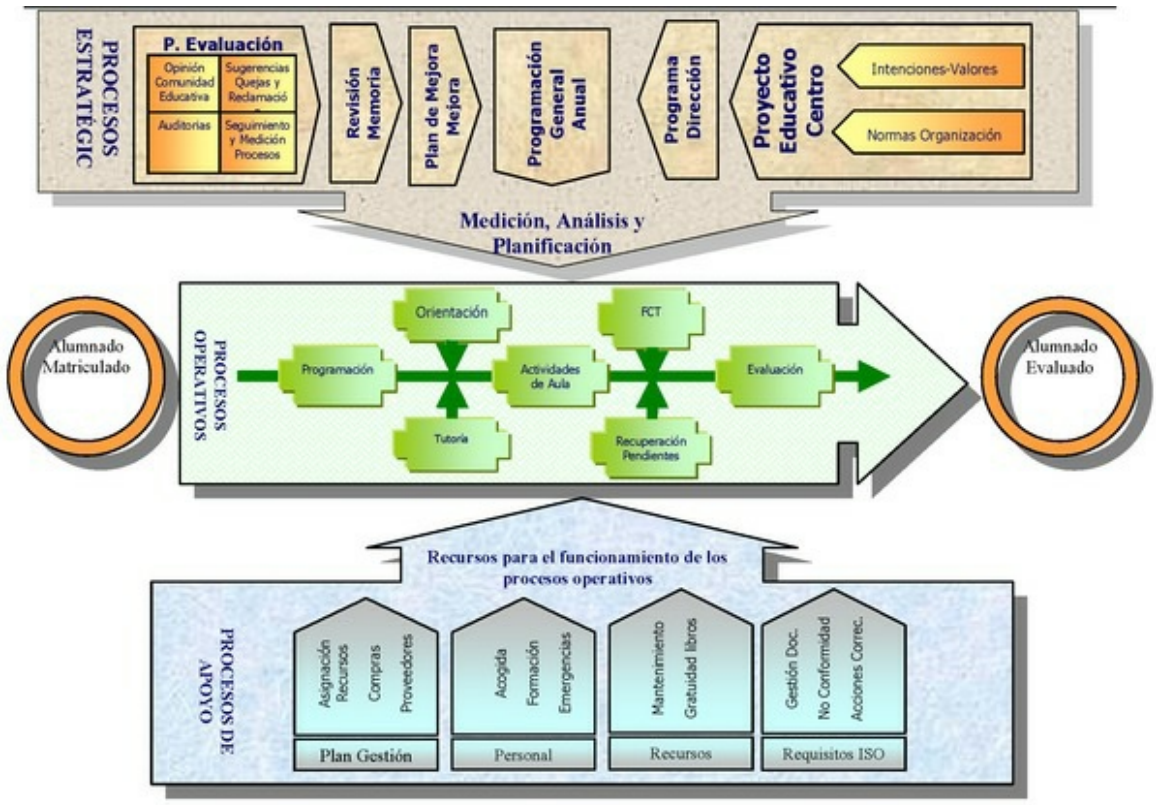
Un enfoque basado en procesos enfatiza la importancia de la compresión y el cumplimiento de objetivos parciales, la necesidad de considerar los distintos procesos en términos que aporten valor al centro y a las personas implicadas y la mejora continua de los procesos con base en mediciones objetivas.

Definir un proceso implica establecer clara e inequívocamente el procedimiento a seguir, los documentos internos que servirán de

soporte, los objetivos claros a conseguir en cada proceso y por último los indicadores que nos informarán sobre la evolución y culminación del proceso.
Por tanto se basarán en un planteamiento metodológico P-H-V-A (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar):

- Planificar: Establecer los objetivos y procedimientos necesarios para conseguir resultados de acuerdo con los requisitos que se plantea el centro.
- Hacer: Implementar los procesos.
- Verificar: realizar el seguimiento y la medición de los procesos informando sobre los resultados.
- Actuar: tomar decisiones para mejorar continuamente el desempeño de los procesos.

2. ***El mapa de procesos del IES Azuer***



3. *Análisis y evaluación de resultados en el IES Azuer*

Con la cultura de la evaluación continua, que todo sistema de calidad lleva implícito, hemos aprendido a cuantificar y valorar los resultados. Antes de la implantación del SGC, ya veníamos haciéndolo, si bien mucho de ellos, se perdían o quedaban con una valoración con un alto grado de subjetividad, impidiendo que la toma decisiones estuviese suficientemente respaldada por evidencias concretas, o incluso lo que puede resultar más peligroso y desgraciadamente más extendido: desgastar nuestro esfuerzo en la recogida de datos y no llegar al análisis y toma de decisiones que se debe derivar de estos datos.

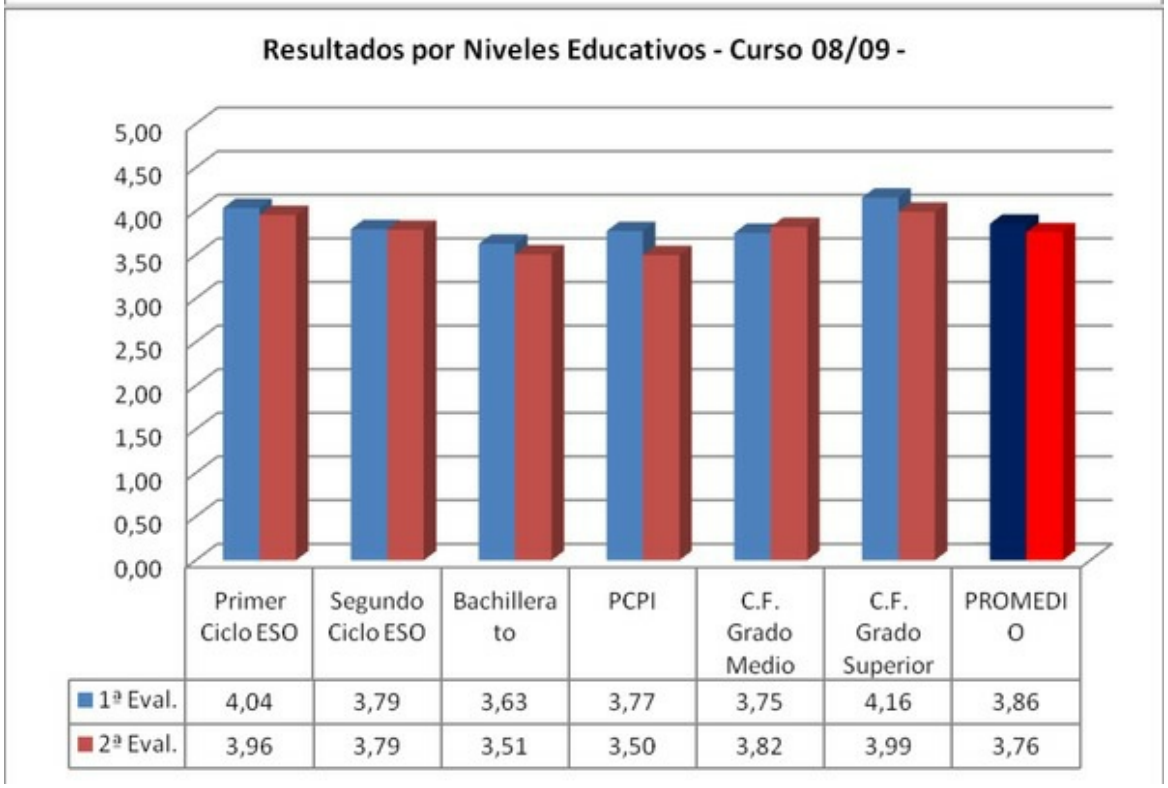
Con un sistema basado en un enfoque por procesos y que utiliza el ciclo PHVA, resulta natural el trasvase de información a los órganos de decisión, que podrán ejercer sus responsabilidades apoyados en los datos que les permitan una mejor decisión inicial así como una rápido y operativo feedback de dicha decisión.

De esta forma son 4 los grandes bloques de obtención de información del IES Azuer, a saber: la opinión y participación de la comunidad educativa, las auditorías, los planes de control y los estudios

benchmarking. A continuación desarrollaremos brevemente cada una de ellas.

a) La opinión y participación de la comunidad educativa

La opinión y participación de la comunidad educativa se gestiona a través de un sistema ágil de encuestas de satisfacción de los aspectos más relevantes del funcionamiento del centro, así como con un claro procedimiento de sugerencias, quejas y reclamaciones al servicio del usuario, tanto en formato papel, digital o incluso verbal. A continuación, a modo de ejemplo, algunos gráficos reales con los resultados de las encuestas de satisfacción:



	Primer Ciclo ESO	Segundo Ciclo ESO	Bachillerato	PCPI	C.F. Grado Medio	C.F. Grado Superior	PROMEDIO
1ª Eval.	4,04	3,79	3,63	3,77	3,75	4,16	3,86
2ª Eval.	3,96	3,79	3,51	3,50	3,82	3,99	3,76

b) Las auditorías

Otro de los bloque de obtención de información lo constituyen **las auditorías**, tanto internas como externas. Contamos anualmente en nuestra planificación de auditorías con al menos una auditoría interna del los procesos operativos, realizada por propio personal del centro (normalmente profesores con más experiencia en el sistema de gestión y que pertenecen al comité de calidad). Una auditoría externa

realizada por auditores autorizados de la red Educal-CLM, normalmente compañeros de otros centros certificados que realizan una auditoría de todo el sistema, es decir, tanto de los procesos estratégicos, los operativos y los de apoyo. Por último completa nuestra planificación de auditorías la propia auditoría realizada por el personal de AENOR para el mantenimiento de la certificación.
De todos estos niveles de auditoría se obtienen una serie de informes que conllevan, en los aspectos en los que sea necesaria su aplicación un plan de acciones correctivas que preserven el sistema ante las desviaciones o no conformidades detectadas.

c) Los planes de control

En tercero de los bloques de evaluación y obtención de información lo constituyen los llamados **planes de control**, que no es más que un sistema establecido de **indicadores** que periódicamente nos informan del estado en el que se encuentran la ejecución de los distintos procedimientos, así como la consecución de esos objetivos parciales que el enfoque por procesos determina. A continuación a modo de ejemplo, algunos de estos planes de control:

	PROCESO	TAREA	Definición del Indicador	Índice de satisfacción
PR7504	Extraescolares	Actividades Extraescolares realizadas sobre las previstas en cada una de las evaluaciones (por departamentos)	Actividades Extraescolares, realizadas sobre las previstas	>=80 %
PR7504	Extraescolares	Actividades Extraescolares, realizadas, valoradas positivamente (por departamentos)	Actividades Extraescolares, realizadas, valoradas positivamente	>=80 %
PR7505	Pendientes	Alumnado que se presenta a las pruebas de recuperación, programadas por los departamentos para alumnos con materias pendientes de cursos anteriores	Alumnos que se presentan a las pruebas de recuperación, sobre el total	>=60 %
PR7505	Pendientes	Alumnos que superan las pruebas de recuperación (Sobre los presentados)	Alumnos que superan las pruebas de recuperación (Sobre los presentados)	>=70 %

PR8262	Acogida de personal	El profesorado de nueva incorporación al Centro, recibirá información concerniente a la organización del Centro, Programas especiales, etc. …	Actas de acogida cumplimentadas y firmadas	>=80 %
PR8262	Formación	Informes favorables de la formación llevada a cabo	Actividades formativas, realizadas, valoradas positivamente	>=80 %
PR8263	Mantenimiento	Peticiones de mantenimiento (averías, instalación de distintos elementos, etc.) recibidas y atendidas	Peticiones atendidas y resueltas, sobre el total de peticiones recibidas	>=60 %
PR8264	Emergencias	Desarrollo del simulacro de emergencias	Incidencias en el desarrollo del simulacro	0
PR8264	Emergencias	Control del desarrollo del simulacro, contabilizando el tiempo empleado	Duración del simulacro	<= 5 minutos
PR8271	Planificación	Clases cubiertas por profesores de Guardia	Clases cubiertas por profesores de Guardia	<=10 %
PR8272	Matrícula	El alumnado matriculado en el Centro alcanza un mínimo del 85% de la matrícula del curso anterior	El alumnado matriculado en el Centro alcanza un mínimo del 85% de la matrícula del curso anterior	>=85 %
PR8274	Compras	Comprobar que las compras realizadas, se ajustan a los criterios de aceptación	Número de NC en compras	<5 %
PR8276	Homogeneización y calibración	Pruebas realizadas, con resultado positivo	Pruebas realizadas, con resultado positivo	>=90 %
PR8282	Satisfacción del cliente	Los alumnos rellenarán las encuestas a través de internet, valorando el funcionamiento general del Centro, valorándola en una escala de 1 a 5	Valoración del alumnado sobre el funcionamiento general del Centro	>=3
	Satisfacción del	Los alumnos de FCT, valoran, en una escala de 1	Valoración del alumnado sobre	

PR8282	cliente	a 5, el grado de satisfacción con el desarrollo de la FCT	el desarrollo de la FCT	>=3
PR8282	Satisfacción del cliente	Los padres/madres rellenarán las encuestas a través de internet, valorando el funcionamiento general del Centro, valorándola en una escala de 1 a 5	Valoración de los padres/ madres sobre el funcionamiento general del Centro	>=3
PR8282	Satisfacción del cliente	Las empresas colaboradoras de FCT, valoran, en una escala de 1 a 5, el grado de satisfacción con el desarrollo de la FCT	Valoración de las empresas sobre el desarrollo de la FCT	>=3
PR8282	Satisfacción del cliente	El profesorado del Centro rellenarán las encuestas a través de internet, valorando el funcionamiento general del Centro, valorándola en una escala de 1 a 5	Valoración del profesorado sobre el funcionamiento general del Centro	>=3
PR8282	Satisfacción del cliente	El personal de Administración y Servicios (PAS) del Centro rellenarán las encuestas a través de internet, valorando el funcionamiento general del Centro, valorándola en una escala de 1 a 5	Valoración del PAS sobre el funcionamiento general del Centro	>=3
PR8282	Sugerencias, Quejas y Reclamaciones	SQR, tramitadas, sobre las recibidas	SQR, tramitadas, sobre las recibidas	100%
SP750102	Programación	Los jefes de departamento enviarán por correo electrónico las programaciones, antes del 20 de octubre	Programaciones entregadas en plazo y forma	>=80 %
SP750102	Programación	Los jefes de departamento cumplimentarán en las Reuniones de Departamento y enviarán por correo electrónico las revisiones trimestrales del grado de cumplimiento de las programaciones	Grupos en los que no mas de 2 áreas, no han alcanzado el 80% de la programación prevista	>=80 %
SP750102	Programación	Los jefes de departamento enviarán por correo electrónico las memorias, antes de la finalización de	Memorias entregadas en plazo y forma	>=80 %

		curso.		
SP750102	Programación	Una vez subsanados todas las anomalías detectadas en la verificación inicial, el departamento verificador, dará por válida la programación presentada	Programaciones verificadas	>=80 %
SP750103	Actividades de aula	Los Jefes de departamento, harán un seguimiento trimestral de las unidades impartidas, sobre las previstas de acuerdo a lo indicado en la Planificación de cada grupo MD75010308	Grado de cumplimiento de las unidades impartidas, sobre las previstas	>=80 %
SP750105	Orientación y tutoría	Los acuerdos e indicaciones que se llevan a cabo periódicamente en las reuniones de Orientación quedarán reflejados en un Acta.	Reuniones realizadas sobre las previstas	>=90 %
SP750105	Orientación y tutoría	Envío de una carta citando a las familias para una entrevista. Podrá ser sustituida por una citación telefónica	Familias informadas	100,00

d) Los estudios benchmarking

Por último, estamos abriendo una nueva entrada de información a través de estudios **benchmarking**. Estos estudios constituyen un método que se encuentra incluido entre las técnicas, métodos y modelos con los cuales las organizaciones de vanguardia buscan la mejora continua y la excelencia en forma permanente. El Benchmarking se desarrolló en 1979 por Xerox Corporation como una búsqueda de medios para conseguir la excelencia. Se ha difundido en forma amplia y actualmente cuenta con un gran número de seguidores.

Una de las definiciones más acordes con el proyecto Educal-CLM la extraemos del libro BENCHMARKING de Bengt Kallöf y Svante Östblom:

Benchmarking es un proceso sistemático y continuo para comparar nuestra propia eficiencia en términos de productividad, calidad y prácticas con aquellas compañías y organizaciones que representan la excelencia.

Como vemos en esta definición se menciona el hecho de que benchmarking es un proceso continuo. También se presenta el término de comparación y por ende remarca la importancia de la medición dentro del benchmark.

Por tanto el Benchmarking es un proceso sistemático y continuo para evaluar los servicios y procesos de trabajo de los centros educativos que son reconocidos como representantes de las mejores prácticas, con el propósito de realizar mejoras en nuestra propia organización.
Incluir herramientas de Benchmarking con la eficacia y constancia necesaria y su institucionalización, puede constituir una estrategia que nos permita identificar las mejores prácticas entre todos los centros de la red Educal-CLM, y adaptarlas e implementarlas en nuestro propio centro, lo que nos permitirá, continuar en nuestro camino de mejora continua. Por tanto se ha propuesto a un buen grupo de centros de la red el inicio de este tipo de estudios.
Entre los principios que deben regir la aplicación de esta herramienta de calidad podemos destacar los siguientes:

- Eficacia: la definición de unos indicadores comunes en todos los centros Educal que nos den una información clara y concisa del

funcionamiento de los procesos operativo del centro será de vital importancia para el éxito del mismo. Algunos de los indicadores propuestos son los siguientes:

* Resultados académicos en E.S.O. y Bachillerato expresado en tres franjas de resultados: Porcentaje de alumnos que aprueban todas las materias, que suspende entre 1 y 3 materias y los que suspenden más de 4.

* Resultado académicos de P.C.P.I., C.F.G.M. y C.F.G.S. expresado en tres franjas de resultados: Porcentaje de alumnos que aprueban todos los módulos, que suspenden menos del 25% de las horas del currículo semanas y que suspenden más del 25% del currículo.

* Inserción laboral de C.F.G.M. y C.F.G.S.: Alumnos que trabajan en el mismo sector, que trabajan en otros sectores, que continúan estudios o que no trabajan.

* Porcentaje de alumnos que abandonan prematuramente la E.S.O.: para integrarse en un PCPI, para asistir a un centro de educación de adultos o abandona el sistema educativo.

* Cualquier otro propuesto por algún centro y con el apoyo de la mayoría.

● Validez e información: los centros deberán preocuparse de la validez y consistencia de los datos aportados sobre dichos indicadores comprometiéndose a que los mismos se sustenten en evidencias claras.

● Anonimato: el formato deberá facilitar los resultados comparados de los distintos centros sin datos identificativos, entregando solamente identificado el centro que recibe el informe. La persona encargada del estudio será la única que conozca la identidad de todos los centros y será la encargada de tramitar la solicitud de documentos y procedimientos sobre el centro que obtenga mejores resultados. Esta persona puede ser nuestro coordinador en la Dirección General de Formación Profesional o hacerlo por turnos rotativos entre los centros participantes.

● Estabilidad: Esta herramienta no debe quedarse en una mera anécdota de un curso sino que debemos institucionalizarla en una

fecha que nos permita sacar conclusiones que nos ayuden a planificar el siguiente curso, pudiendo establecerse el primer trimestre (Noviembre) de cada curso (con los datos del curso anterior) para poner en marcha la herramienta

4. *Algunas conclusiones*

De las distintas revisiones llevadas a cabo (realizadas trimestralmente), así como de las auditorias, tanto internas como externas, que a lo largo de estos años se han llevado a cabo, hemos ido desarrollando distintas herramientas para controlar tanto los registros, como los resultados que obtenemos de ellos, para poder conseguir una información útil en la toma de decisiones. Esta circunstancia ha permitido una mejora considerable en el control de la actividad docente que llevamos a cabo, pudiendo acometer con más garantías los ajustes necesarios para corregir los desfases detectados, y así ser más eficaces en la gestión y toma de decisiones.

A modo de ejemplo, decir que el manejo de las unidades personales (PDA), como una herramienta para el **control de la asistencia, incidencias disciplinarias**, de forma rápida, permite tener un mayor conocimiento sobre la convivencia en el centro, atajando los problemas detectados de forma rápida, y por supuesto mucho más efectiva, con una información casi inmediata a las familias de las posibles incidencias del alumnado a través de una página web de acceso restringido y mediante clave. De esta forma los padres podrán

consultar el expediente de su hijo/a y solamente el de su hijo/a. Se completa esta información a las familias con el envió de mensajes SMS a los teléfonos móviles de los padres sobre el posible absentismo del alumnado. Tanto una medida como la otra han sido valoradas muy positivamente por las familias.

Otro ejemplo relevante, es el conocer el nivel de **satisfacción del alumnado, con las actividades desarrolladas durante el trimestre**, permitiendo conocer con un cierto grado de objetividad, la evolución del curso (por profesor/a, cursos, niveles y departamentos), acometiendo los cambios necesarios cuando se detectan dificultades.

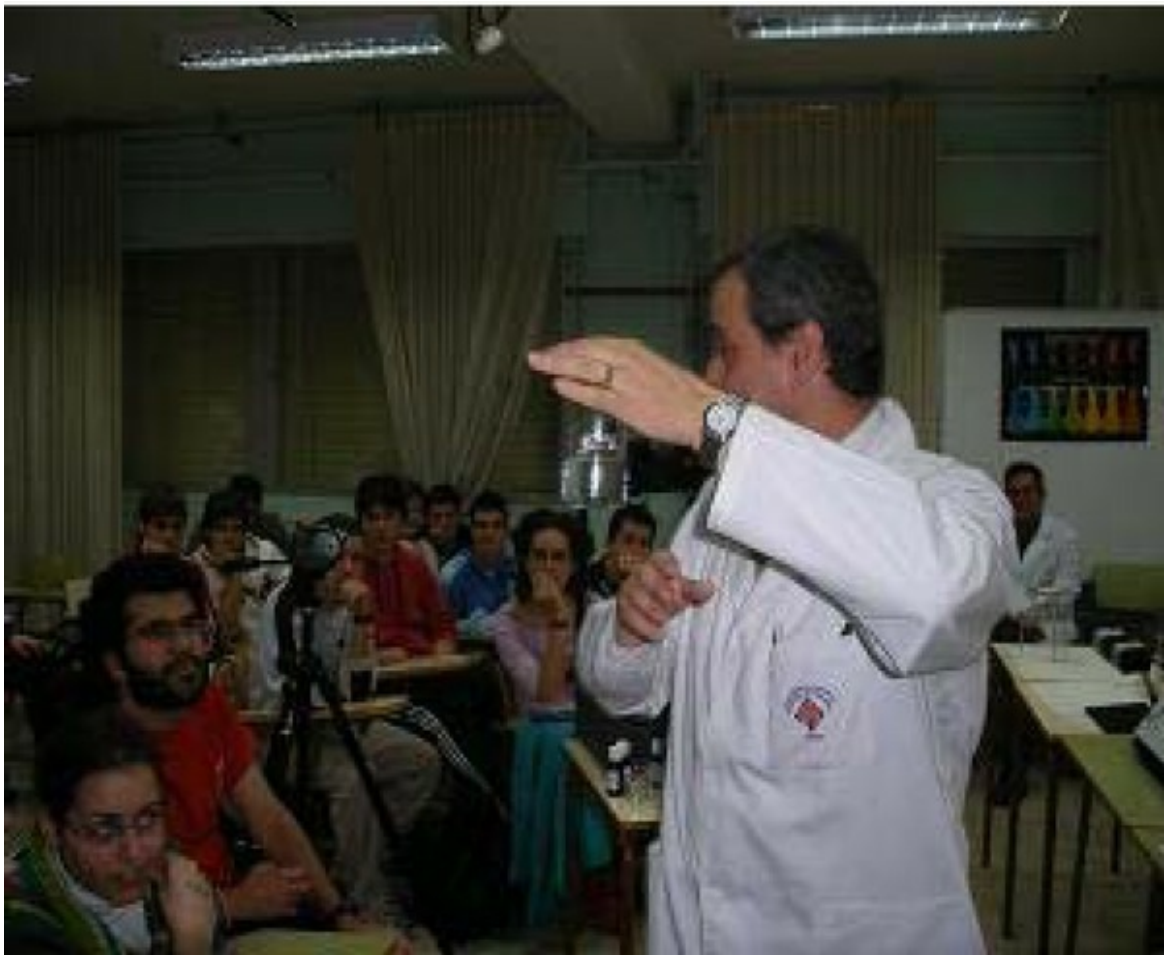
También el **control sobre las unidades didácticas impartidas, sobre las previstas**, **(grado de cumplimiento de las programaciones didácticas)** permite detectar problemas ocultos, que de otra forma serían detectados más tarde, y probablemente de solución más dificultosa.

Es también muy interesante, el **análisis de los resultados obtenidos**, realizando una comparativa de los mismos, con los obtenidos en años anteriores, de forma que comprobamos la evolución

de curso, marcándonos, como no podía ser de otro modo, el primer objetivo de nuestra programación general anual, la primera gran meta a la que nos enfrentamos, la mejora de dicha comparativa, es decir, obtener mejores resultados que la media de los tres últimos cursos.
Con el desarrollo de distintas bases de datos para el control de los registros, hemos mejorado en:
El control de las actividades desarrolladas en las sesiones de evaluación y orientación, pudiendo tener un acceso inmediato a los acuerdos, resultados, y orientaciones llevadas a cabo a lo largo de la vida escolar de un alumno concreto.
Tener conocimiento de la **valoración del curso, de los distintos sectores de la comunidad educativa (padres/madres, PAS, profesorado y alumnado)**, pudiendo conocer de primera mano las propuestas de mejora para cursos venideros, evitando cometer los mismos errores, procurando una mayor eficacia en la gestión.
También ha habido una mejoría considerable, en el **control del mantenimiento, las compras, inventario general, medidas de evacuación, etc.**

5. *Compromiso y transparencia en el IES Azuer*

El IES Azuer tiene como compromiso firme con la calidad desde el enfoque de la equidad, y este principio impregna toda nuestra acción, desde la propia definición de misión del centro, visión del IES Azuer y políticas de la calidad, recogidas en el Proyecto Educativo de Centro, revisadas anualmente a través de la Programación General Anual.
Todos estos documentos, junto con las diferentes revisiones del sistema de gestión, impresas en los distintos informes trimestrales y memorias finales, se hacen públicos a través de las distintas reuniones de Claustro y Consejo Escolar y mediante su publicación en la página web del centro para su difusión al conjunto de la comunidad escolar.



Por otro lado este compromiso y transparencia quedarán claramente reflejados en la Carta de Servicios del IES Azuer, que apoyándose en el Sistema de Gestión de Calidad certificado por AENOR se publicará y publicitarán en base a la Resolución de 16 de abril de 2009 de la consejería de educación y ciencia por la que se aprueba la carta sectorial de servicios del Instituto de Educación Secundaria Azuer de Manzanares (Ciudad Real).

El Decreto 30/1999, de 30 de marzo, por el que se aprueba la Carta de los Derecho del Ciudadano, pretende ser un reflejo de las aspiraciones, necesidades y expectativas de los ciudadanos a los que usualmente atiende la Administración de Castilla-La Mancha.

El cumplimiento de lo anterior requiere un desarrollo más específico a través de las Cartas Sectoriales de Servicios Públicos, recogidas en su artículo tercero, particularizadas para cada tipo de servicio o prestación pública, donde se establezcan normas o estándares que permitan medir la calidad del servicio que va a recibir la ciudadanía, y

constituyen herramientas de mejora continua de los servicios y de adecuación de los mismos a las demandas de los ciudadanos.
La Carta de Servicios del Instituto de Educación Secundaria Azuer de Manzanares, es un documento que informa a los ciudadanos y ciudadanas sobre los servicios que presta, los compromisos de calidad que se asumen en la prestación, así como en las garantías en caso de incumplimiento de los mismos.

Anexos

Como anexos a este documento y a modo de ejemplificación del sistema, del compromiso y transparencia del mismo, proponemos consultar los siguientes enlaces, que necesitarán de una conexión a Internet:

Planes estratégicos IES Azuer

A través de este enlace (Control + Clic) se accede a los documentos programáticos y de revisión de nuestro sistema, a saber: Proyecto de dirección, Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual y revisión trimestral y anual de los distintos cursos académicos.

Carta de Servicios IES Azuer

Por último consideramos interesante conocer los contenidos de la carta de servicios que pronto se publicitará. Se trata de un enlace a un documento seguro, sobre el que seguramente (dependerá de la resolución de pantalla), debamos usar el zoom para consultar los detalles.

Desde la organización hacia el éxito académico

Manuel Pérez Galaso

Juan Antonio García Sánchez

IESO Mar de Castilla. Sacedón. Guadalajara. Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha

Somos un IESO con una media de 150 alumnos de 1º a 4º de ESO y estamos ubicados en una zona rural de Guadalajara. Nuestro alumnado procede de la localidad de Sacedón y de los pueblos de su zona de influencia. Hay algunos alumnos que viven solos en su localidad, o como guardeses de una gran finca.

IESO. "Mar de Castilla", de Sacedón, Guadalajara (1º a 4º de ESO)

Destacamos aquí los objetivos principales:

* Facilitar la transición del alumnado de primaria a secundaria, incrementando la coordinación entre los colegios de la zona de influencia del lESO "Mar de Castilla" y asegurar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la coordinación de los equipos docentes de los centros que imparten ambas etapas.

* Desarrollar los principios de la interculturalidad y los de la mejora del éxito escolar en los planes y actuaciones del centro: Plan de extracurriculares, Proyecto Agua y medio ambiente, Proyecto de Innovación educativa, Proyecto "Nunca caminarás solo", etc.

* Integrar a toda la comunidad educativa en el ambiente de trabajo del centro, favoreciendo un ambiente de colaboración y reconocimiento hacia la labor de los distintos miembros que la componen.

* Mejorar la competencia del alumnado en el dominio de los aprendizajes a través de agrupamientos e iniciativas que faciliten el éxito escolar, mejorando la respuesta educativa al alumnado, y estableciendo las modificaciones necesarias en la organización del centro.

* Mejorar la convivencia y la participación del alumnado y del profesorado en el centro. Continuar con la planificación y actuaciones del aula de convivencia coordinada desde el departamento de orientación y Jefatura de Estudios.

* Promover estrategias de atención a la diversidad que faciliten una atención inclusiva a todos los alumnos. Incorporar dentro del aula las horas de apoyo del profesorado de los distintos departamentos y las del profesor de Pedagogía Terapéutica.

* Desarrollar un proceso de acogida del alumnado de nueva incorporación, -los de sexto de Primaria que llegan a 1° y los que se incorporen a otros niveles o ya iniciado el curso- para su integración en la dinámica general del mismo. Consideraremos que el profesorado tutor de cada grupo imparta el mayor número de horas lectivas al mismo, favoreciendo de este modo que cada alumno

tenga el menor número de profesores posible.

1. *Descripción de las actuaciones*

1.1. *Medidas organizativas*

- Constituimos grupos heterogéneos con doble profesorado dentro del aula, trabajando conjuntamente y realizando las tareas de coordinación necesarias en una hora complementaria asignada a tal efecto.
- La reducción del número de profesorado del grupo adscribiendo al profesorado en dos materias, cuando así sea posible, en secundaria. Una como titular y otra como doble profesorado dentro del aula.
- Creación de una comisión de alumnos responsables de talleres de mañana o de tarde, que organizan la actividad de los mismos en coordinación con el profesor voluntario.

1.2. *Objetivos de organización*

1. Planificar las actuaciones de los grupos con doble profesor por aula. Mejorar la competencia del alumnado en el dominio de los aprendizajes a través de agrupamientos e iniciativas que faciliten el éxito escolar, mejorando la respuesta educativa al alumnado, y estableciendo las modificaciones necesarias en la organización del centro.

2. Promover estrategias de atención a la diversidad que faciliten una atención inclusiva a todos los alumnos. Incorporar dentro del aula a dos profesores de distintas materias y la profesora de Pedagogía Terapéutica. En los horarios de doble profesorado dentro del aula se ha tenido como criterio de organización el trabajo por ámbitos de conocimiento incluyendo todas las materias instrumentales, por ejemplo, en la materia de Lengua de 1º y 2º de ESO tenemos al profesor titular de la misma con todas las horas, pero con él entra un profesor de Geografía e Historia o de PT o de Lengua Castellana, estableciéndose la reciprocidad oportuna en la materia de Ciencias Sociales en la que se ha integrado un profesor de inglés una hora en cada grupo. Lo mismo hemos organizado en el área de Matemáticas

con Ciencias Naturales. También tenemos doble profesorado en la materia de inglés y, además, junto al PES de inglés, trabaja un compañero de otra especialidad instrumental que no sean el inglés, ya que en un futuro próximo intentamos planificar el impartir determinadas materias de forma bilingüe. Por otro lado, se ha buscado que las materias instrumentales coincidan en al menos una hora a la semana en diferentes cursos para realizar exposiciones de contenidos de la materia por parte de unos alumnos para otros de cursos diferentes.

3. Organizar desde la dirección del centro los recursos necesarios para la gestión del aula en una escuela inclusiva, posibilitando interacciones entre iguales y entre docentes o adultos y alumnos en grupos de trabajo en el aula con doble profesor.

4. Crear ambiente de colaboración interdisciplinar entre el profesorado, favoreciendo su participación e identificación con el centro.

5. Organización del trabajo de los profesores mediante la utilización de los portátiles en clase, en reuniones, trabajo mediante la utilización del correo electrónico de cada profesor, utilización de la red wifi interna para que cada profesor tenga acceso al programa Papás, a Delphos, y también al servidor común en el que siempre va a encontrar digitalizados los documentos, que no se encuentran en el pendrive que se les da a cada uno al inicio de curso, necesarios para su tarea docente y administrativa. Con esta medida pretendemos reducir todo lo posible la impresión en papel de documentos no preceptivos, como correos informativos, legislación, impresos, etc.

1.3. *Medidas metodológicas*

La práctica de la autoevaluación compartida. Desarrollar actuaciones de autoevaluación compartida desde la comisión de responsables, desde los diferentes estamentos de la comunidad educativa y entre el profesorado. Realizar tareas de evaluación y autoevaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyendo esta tarea en las programaciones de área y materializándola en las aulas con doble profesor.

Para el refuerzo de las competencias básicas:

1. Fomentar el uso de las nuevas tecnologías dentro del aula, no solo en el aula Althia.

2. Preparar a nuestros alumnos para realizar exposiciones orales de contenidos para sus compañeros de clase o de otras clases utilizando TODOS los recursos del centro.

3. Dar responsabilidades a los alumnos de 4º para la organización de actividades complementarias con sus compañeros o los alumnos de Educación Primaria, o como miembros de la organización de su viaje de fin de curso.

4. Desarrollar las actividades necesarias para que los alumnos de 4º organicen el VII Cross Escolar de Convivencia, asuman responsabilidades y sean capaces de planificar, contactar con otros IES, entidades, empresas, elaborar presupuestos, etc.

5. Establecer las reuniones necesarias con los alumnos de 3º de ESO para que organicen una nueva edición de INTERCIENCIA - Guadalajara, ayudándoles a planificar la actividad, preparar la documentación del proyecto, etc.

6. Utilizar el aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, trabajo colaborativo, etc. Dentro de la materia de lengua de 2º de ESO en los proyectos interdisciplinares con Ciencias sociales: "Yo soy Álvar Fáñez" y "Miguel y William".

7. Inclusión de un profesor de inglés en las materias instrumentales de 1º y 2º, y en Física y Química de 4º de ESO con el objeto fomentar esta lengua trabajando en ella textos de otras materias.

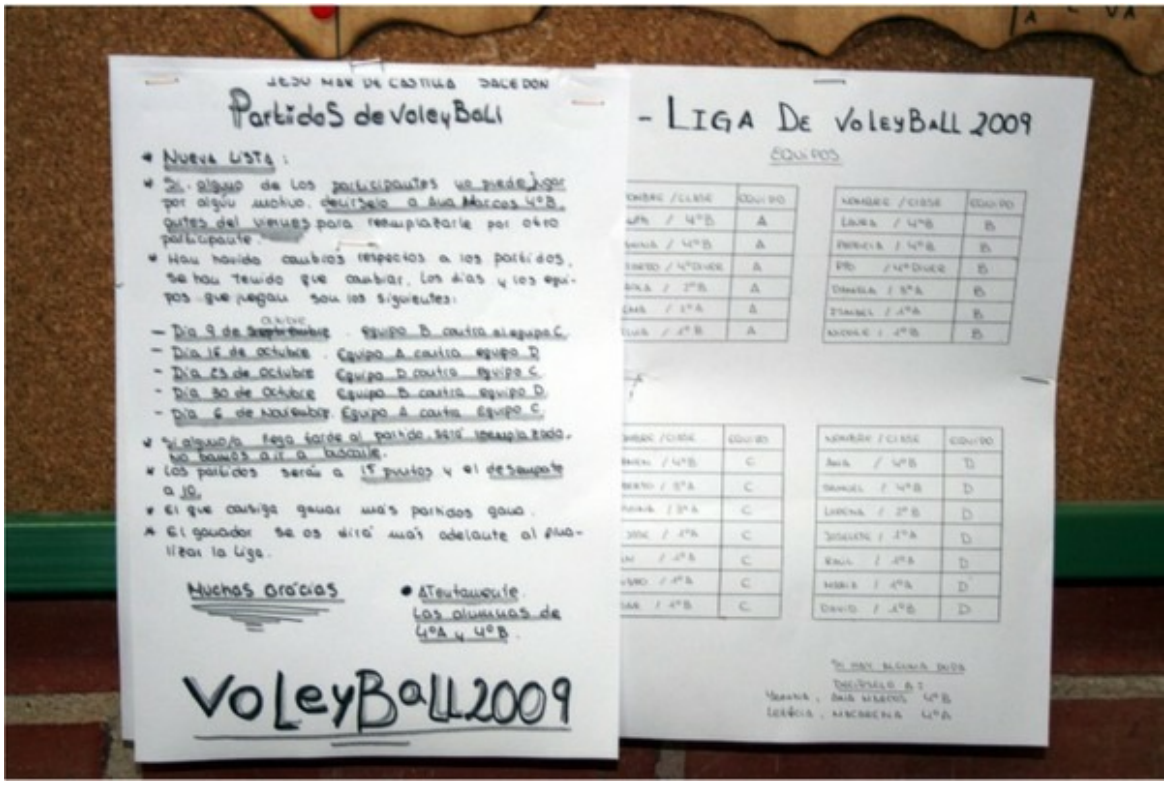
8. Realización de un concurso científico en el que los alumnos de 3º de Física y Química puedan exponer sus trabajos y experimentos y el resto de alumnos puedan votar al que consideren más interesante.

9. Participación en concursos como "Juegos Lingüísticos" o la "Olimpiada Matemática", de cuentos, etc.

10. Continuación de los talleres del Proyecto de innovación educativa. Lo más importante de los talleres no es la actividad en sí misma, sino que es la comunidad educativa la que los gestiona, por ejemplo, el de guitarra lo gestiona el conserje del centro, el de ajedrez el auxiliar administrativo, la biblioteca, una madre; y sobretodo ello está la comisión de responsables de talleres compuesta por los alumnos que se encargan de cada taller y del adulto que les ayuda en su gestión. Esta comisión se reúne un mínimo de tres veces para programar actuaciones y evaluar el funcionamiento de los talleres. Es una comisión en la que los alumnos pueden participar activamente con propuestas y con acciones.

Tenemos como objetivo general el enriquecimiento de los aprendizajes en aquellas áreas y materias que tienen un índice menor de éxito escolar. Para conseguir este objetivo nuestro centro utiliza una metodología basada en la creación de talleres propuestos democráticamente por la comunidad educativa del centro que se basan en dos líneas de actuación: "Yo soy la ciencia" y "Yo soy la Historia". Estos talleres tienen contenidos propios de las materias y otros más lúdicos que los convierten en actividades complementarias

de recreos y por la tarde de 16 a 18 horas de lunes a jueves, hemos tenido durante el curso pasado una media de 55 alumnos cada día a los que atendían dos profesores y una madre que ayuda en la gestión de la biblioteca como lugar de estudio y consulta. Los talleres son gestionados por los alumnos con profesores-guía que les asesoraran, primero, e integran, después, en las programaciones de los diferentes departamentos y en su propia metodología de aula. Se pretende trasladar el beneficio e implicación del alumnado, conseguido en los talleres autogestionados por ellos, al aula. Al igual que en sus talleres, son ellos mismos los responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje, en las aulas adoptarán el papel de profesores, teniendo como objetivo el que valoren así nuestra profesión, mejorando la convivencia, respetándose mutuamente, trabajando entre iguales o no, dependiendo de la actividad programada, y disponiendo de todos los recursos del centro que estimen necesarios. Las actividades se desarrollan tanto en horario extraescolar, por las tardes, como en horario lectivo y en los recreos, prorrogando incluso la realización de alguna actividad a la mañana de los sábados. Cada taller tiene un alumno/a responsable y un profesor/a que seguirá y coordinará en todo momento la actividad. El profesor/a es voluntario y no tiene por qué ser especialista en la actividad desarrollada en el taller, salvo que sea imprescindible esa presencia, como en el taller científico. En la organización del centro debe tenerse en cuenta la participación voluntaria de estos profesores y deberá reflejarse en sus horarios los tiempos dedicados a los talleres. Puede darse el caso, y ahí el Equipo Directivo del centro debe recabar la información necesaria mediante reuniones con los compañeros en las que pueda el compañero adscribirse a un taller u otro según sus hobbies o estudios paralelos. Recuerdo el caso de una profesora de inglés que trabajó en el taller de flamenco, o de una ayudante comenius con el de danza clásica, o el caso de nuestro conserje con el taller de guitarra por las tardes, o el del auxiliar administrativo con el de ajedrez...



1.4. ***Se pretende con esta organización***

I. Apoyar a alumnos con inquietudes: continuar las actividades que se vienen realizando en el centro (Revista, Proyecto de innovación, Proyecto Europeo...) de manera sistemática y poner en marcha otros que organicen ellos mismos coordinados por el profesor, sobre actividades que también se desarrollan (preparación Olimpiada Matemática, Guitarra, Ajedrez, Lectura, Teatro, Cine, Conversación en idiomas, Página de Internet, edición digital de vídeo, fotografía e imagen...).

II. Servir de lugar para la integración de alumnos para aquellos que tienen dificultades en el grupo.

En la organización del centro tenemos en cuenta el fomento y el desarrollo de actividades culturales, deportivas, científicas, que mantengan al centro abierto por las tardes y que lo identifiquen como un lugar de ocio preferente en el tiempo libre de los alumnos.

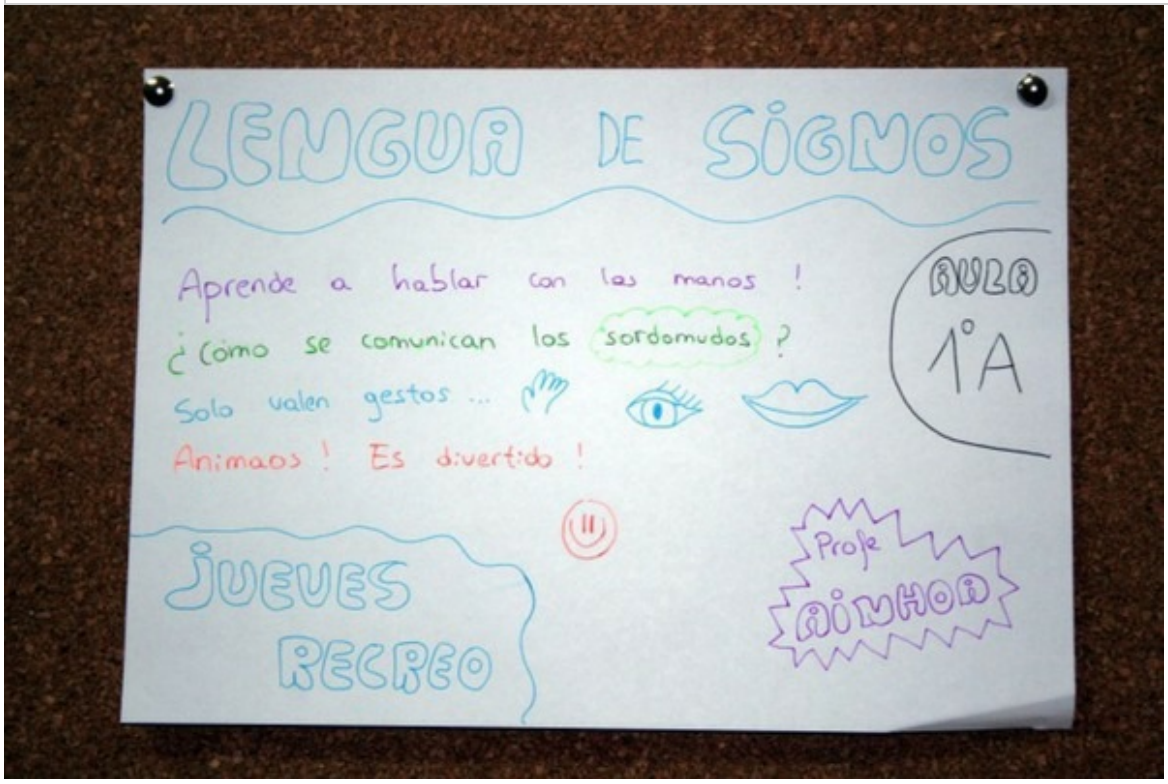
También creamos un grupo de estudio e investigación en 3º y 4º de ESO con el objetivo de que los alumnos recuperen las materias pendientes de cursos anteriores y superen las del presente obteniendo el título de ESO, implicando en la medida de lo posible a los profesores de este curso y utilizando las tardes para reforzar mediante diferentes metodologías: trabajo cooperativo y colaborativo, equipos de investigación, equipos de estudio, etc.

Éste es un ejemplo:

RELACIÓN DE TALLERES OFERTADOS PARA EL CURSO 2009-2010

TALLERES POR LAS TARDES	HORARIO	TALLERES RECREOS
Página Web, Edición Digital y Televión (16:00 – 18:00) Taller de camisetas. Taller de estudio, deberes y coayuda. Biblioteca abierta.	LUNES	Bienvenidos al Circo de los Reciclables Soldados de Plomo Expresión oral y teatral
Guitarra (16:00 – 18:00)		Ajedrez

Taller Científico. Taller de danza.	MARTES	Canciones de Inglés
Taller de estudio, deberes y coayuda. Biblioteca abierta.	MIÉRCOLES	Olimpiadas matemáticas Taller de Música Karaoke
	JUEVES	Lenguaje de Signos Experimentos Científicos
	VIERNES	Taller de Plástica Educación Cultural y en valores
TALLERES DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS **Todos los días en los recreos**		



El aprendizaje cooperativo:

Desde la organización del centro debemos establecer tiempos de coordinación entre profesores para:

1. Poner en marcha metodologías que fomenten el aprendizaje entre iguales, el trabajo cooperativo y el diseño de bancos de actividades graduadas.

2. Favorecer y reforzar el trabajo en equipo del profesorado para el desarrollo de contenidos interculturales en las programaciones de los departamentos y para la elaboración de materiales interdisciplinares.

3. Desarrollar la autogestión por parte de los alumnos de las actividades, ayudados en todo momento por la coordinación del profesorado.

1.5. *Otras medidas curriculares*

- Mejorar la convivencia y la participación del alumnado y del profesorado en el centro. Continuar con la planificación y actuaciones del aula de convivencia coordinada desde el departamento de orientación y Jefatura de Estudios.
- Nuestro centro tiene un elevado número de profesorado no estable, pero en la medida de lo posible se intentará adscribir, a los compañeros que ya han trabajo en el centro y conocen su funcionamiento, repartidos en los diferentes curso dando continuidad a su labor tutorial del curso anterior y concediéndoles un tiempo complementario de tutorización de los compañeros nuevos que dan clase a sus grupos.
- Realización de apoyos en el aula por parte del profesor de Pedagogía Terapéutica para los grupos de alumnos que precisen una

intervención más guiada, desarrollando medidas inclusivas.

1.6. ***Alternativas a la tutoría***

Puesta en marcha de modelos de tutoría alternativa:

1. Intensificar el trabajo tutorial a través de COTUTORES, priorizando esta medida en 1º y 4º de ESO, desarrollando estrategias para gestionar la recuperación de materias pendientes mediante tutorías individualizadas de profesores.

2. Desarrollar un proceso de acogida del alumnado de nueva incorporación, -los de sexto de Primaria que llegan a 1° y los que se incorporen a otros niveles o ya iniciado el curso- para su integración en la dinámica general del mismo. Consideraremos que el profesorado tutor de cada grupo imparta el mayor número de horas lectivas al mismo, favoreciendo de este modo que cada alumno tenga el menor número de profesores posible.

3. Reforzar el desarrollo de la función tutorial como elemento favorecedor del desarrollo de la convivencia y de la integración del alumnado en el aula y en el centro.

4. Creación de la figura del tutor de materias pendientes de cursos

anteriores para realizar un seguimiento individualizado del alumno, familia y profesor de la materia.

5. Creación de la figura del tutor-puente entre EP y 1º de ESO, y entre 4º de ESO y 1º de Bachillerato/Ciclos Formativos.

2. *Actuaciones organizativas en la transición Primaria-Secundaria*

Las tareas organizativas se basan en la constitución de equipos docentes internivelares en las materias instrumentales básicas y en aquellas materias que tienen un nivel de éxito menor para elaborar una programación didáctica conjunta y establecer iniciativas para el desarrollo de las medidas incluidas en el apartado anterior y, en cualquier caso, en las áreas instrumentales. Establecer calendario de reuniones de trabajo. Establecer los contenidos de estas reuniones. Llegar a acuerdos de actuación conjuntos. Levantar actas de las reuniones y de los acuerdos adoptados. Y además:

- Incluir en las programaciones de las materias las actividades interdisciplinares e internivelares desarrolladas.
- Configuración de un espacio de intercambio entre equipos directivos, orientadores, tutores, profesores de área, etc. Las reuniones serán quincenales los jueves de 13:05 a 14:00 del equipo de 1º y 2º de ESO y 5º y 6º, reuniéndose por separado el resto de los jueves. Los equipos directivos y orientadores se reunirán los martes quincenalmente Primaria y Secundaria.
- Programación, desarrollo y evaluación de actividades extracurriculares de forma conjunta con el alumnado y las familias. Taller de Cine, Taller de inglés, Taller de lectura, etc. Apertura de la biblioteca del centro los lunes y miércoles de 16 a 18 horas para estudio dirigido y actividades de lectura. Participación en el Proyecto "Agua" desarrollado por la U.P.A. para el presente año, con actividades que tengan por protagonista al agua.
- Programación, desarrollo y evaluación de actividades complementarias de forma conjunta. Desarrollar talleres en los recreos y por las tardes con la implicación de todos los

departamentos didácticos. Todos ellos tienen como objetivo la adquisición de las competencias básicas.

2.1. *Calendario de coordinación interna / externa*

1. Reuniones de coordinación entre equipos de Primaria y Secundaria los jueves, quincenalmente, de 13:05 a 14:00 y a esa misma hora cada equipo por separado.

2. Principalmente tutores de los grupos y profesores de materias instrumentales.

3. Reuniones quincenales entre equipos directivos y orientación.

4. Reuniones mensuales entre equipos de orientación.

5. Se dedicará una hora de coordinación de profesores/as por ámbitos con PT y se utilizará para coordinar las actuaciones con doble profesor y para que los profesores de los talleres de la tarde reciban la información necesaria de cada alumno/a participante.

2.2. *Medidas de mejora de la convivencia*

● Aplicar los logros alcanzados en convivencia y aprendizaje a una metodología de aula que, creemos, resulta especialmente innovadora basada en grupos heterogéneos de trabajo cooperativo. Se pretende incluso ir más allá, consiguiendo que el alumno sea el propio protagonista no sólo del proceso de aprendizaje, sino también del proceso de enseñanza. Convertir a nuestros alumnos en "profes" en potencia.

● Mejora de la convivencia, a través del desarrollo de las Normas de convivencia del centro con implicación de alumnos, familias y profesores.

● Como forma de cohesión social: favorecer la implicación del profesorado en la introducción en las unidades didácticas de elementos de la cultura y costumbres de los países de origen de su grupo de alumnos.

Otro esfuerzo organizativo es el mantenimiento del aula de convivencia, espacio desde el cual coordinar actividades relacionadas

con la convivencia y la disciplina. Cada hora de clase está atendida por un profesor diferente y en la que participa el 80% del profesorado del centro.

El principal objetivo que buscamos, el de "innovar de forma continua" se basa en **la aplicación de logros alcanzados en convivencia y aprendizaje del anterior proyecto de innovación educativa, a una metodología de aula** que, creemos, resulta especialmente innovadora y versada en el modelo educativo de enseñanza y en la estrategia de aprendizaje basada en grupos heterogéneos de trabajo cooperativo. Se pretende incluso ir más allá, consiguiendo que el alumno sea el propio protagonista no sólo del proceso de aprendizaje, sino también del proceso de enseñanza.

2.3. *Objetivos del aula*

1. Contemplar esta aula como un observatorio de la convivencia del centro e instrumento para la reflexión y adopción de medidas correctoras.

2. Determinar factores que provocan la conducta disruptiva.

3. Analizar cada situación para extraer variables comunes a cada una.

4. Establecer medidas consensuadas que permitan mejorar estas situaciones.

5. Orientar al profesorado sobre posibles cambios metodológicos, organizativos o didácticos para propiciar una reflexión auténtica del alumno sobre su conducta.

6. Propiciar una reflexión auténtica del alumno sobre su conducta que le sirva para tomar conciencia del problema que la genera y alternativas de solución más adecuadas.

7. Fomentar la empatía del alumno con sus compañeros y profesores.

8. Establecer compromisos de actuación futuros.

2.4. *Valores*

Organizamos actuaciones que fomentan la educación en valores positivos.

- Grabación de un disco Solidario.
- Proyecto de coayuda: alumnos con materias pendientes ayudan a sus compañeros de cursos anteriores en esas materias preparándose las actividades y obteniendo créditos de recuperación de sus pendientes.
- Actividades desarrolladas conjuntamente con Bienestar Social: prevención de tabaquismo, drogodependencias, habilidades sociales, etc.
- Actividades conjuntas con la Guardia Civil y alumnos y familias: Los peligros de la Red.
- Visita al Congreso de los Diputados.
- Actividades de Educación para la salud dentro de los talleres y las tutorías. Vacunaciones. Sexualidad.
- Coordinación con AESLEME, SESCAM para el desarrollo de charlas de Educación Vial y Trasplante y donación de órganos.

2.5. *Medidas de acogida*

* Seminario de acogida dirigido a familias nuevas y coordinado por el profesor tutor de sus hijos: Informar sobre el proyecto educativo del centro y la NOFC, programa papas, solución de dudas, etc. Para ello, se dotará al tutor de 1º de una hora lectiva a la semana, por la tarde, para esta tarea.

* Seminario de acogida de profesores nuevos al inicio de curso.

Desarrollo de medidas de acogida al nuevo profesorado que se incorpora al centro con la finalidad de favorecer su integración en la dinámica general del centro; así como, garantizar su incorporación a los objetivos de nuestro PEC y al desarrollo de medidas y proyectos que venimos desarrollando:

- Celebración de una reunión del profesorado de nueva incorporación con el equipo directivo dirigida a informarles sobre organización y funcionamiento laboral y escolar, proyectos, actividades y responsables
- Distribución de los cuadernos del tutor en los primeros días de septiembre.
- Asignación de un profesor tutor del compañero durante el primer trimestre.

● Creación de un libro del profesor propio del centro en el que se incluirán los apartados necesarios para la gestión de la clase, los registros de anotaciones del profesor... y con especial interés por el apartado de los PTI y registro de los mismos.

***** Podría apoyar el programa de interculturalidad con refuerzo de español para extranjeros. Formación de futuros "alumnos acompañantes" para aquellos que están en el Plan de Acogida y necesitan un alumno de referencia durante sus primeros meses en el centro.

***** El Equipo Directivo junto al orientador deben organizar el horario para la atención a los alumnos con desconocimiento del idioma y de escolarización tardía, mediante una inmersión lingüística del alumnado, organizada desde el Plan de Acogida: aprendizaje del español con algunas sesiones fuera del aula, primero en grupos flexibles, y con incorporación progresiva y rápida a las aulas, con atención por parte del profesorado. Preparación de los correspondientes materiales.

***** Mejorar los procesos de acogida del alumnado y del profesorado que llega al centro. Evitar el desarraigo de profesores y alumnos hacia el centro educativo. Fomentar en el alumnado la percepción del centro escolar y la comunidad educativa como un grupo al que sientan que pertenecen y en el que se vean protagonistas. Crear ambiente de colaboración interdisciplinar entre el profesorado, favoreciendo su participación e identificación con el centro y la integración curricular de las actividades propuestas.

2.6. *Actuaciones con familias*

1.- Potenciación de las tutorías individualizadas que trabajen con el alumno, con la familia y con el equipo docente y de las cotutorías.

2.- Establecimiento de un programa de transición entre Primaria y Secundaria, que implique la atención a los alumnos (desde las tutorías de Sexto, en las visitas al nuevo centro y desde las tutorías de Primero de ESO) y a sus familias (desde los tutores y orientador del Colegio y los tutores y orientador del IESO), la coordinación del

profesorado de ambas etapas y la coordinación de los equipos directivos, con el compromiso de buscar un espacio de tiempo común en los horarios individuales de los equipos docentes.

3.- Se establecerán por parte de los tutores de grupo los criterios de obligatoriedad de participación en los talleres de tarde de sus alumnos/as, mediante el acuerdo con las familias y la atención personalizada a las mismas aconsejando y si procediera firmando un contrato de compromiso.

4.- Fomentar la comunicación personal con las familias y a través de programas como PAPAS, además del uso del teléfono con la inmediatez que acostumbramos y que se expresa en nuestro Proyecto Educativo como medida prioritaria de actuación en la resolución de conflictos.

2.7. *Formación en centros*

***** Creación de un grupo de trabajo de materiales y unidades interdisciplinares.

***** Elaboración de un Proyecto de cooperación lingüística dentro del IESO que se base en actuaciones de intercambio comunicativo entre idiomas diferentes para que los alumnos interioricen los mismos. Actividades de saludos por los pasillos en diferentes idiomas que se hablen en el centro, alternancia en la conversación de idiomas (como por ejemplo: yo te saludo en inglés y tú me contestas en francés)

***** Formación en nuevas tecnologías.

***** Crear un grupo de formación conjunto EP/ESO para desarrollar propuestas de actuación reales entre los centros, como la creación de tutores puente entre 6º de EP y 1º de ESO, así como otro entre 4º de ESO y 1º de Bachillerato/ciclos formativos y coordinar la secuenciación de las materias de las dos etapas y en este segundo caso coordinar la información sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de nuestros alumnos.

2.8. *Otros proyectos y programas*

● Participar en la red de colaboración establecida entre todos los centros que intervienen en el Plan de Mejora del Éxito escolar y colaborar y participar en los procesos de intercambio.

● Proyecto de Innovación Educativa "Ponte en mi lugar... Aprenderemos juntos".

● Proyecto piloto: "Nunca caminarás solo" (Se basa en hacer un seguimiento de los estudios de nuestros alumnos dentro y fuera del IESO para implementar programas de mejora y de éxito)

● Proyecto Agua de la UPA.

● Semana de la Ciencia de la Universidad de Alcalá de Henares. Este es un medio idóneo para desarrollar la competencia fundamental de saber transmitir los conocimientos aprendidos, a un público heterogéneo que visita nuestra exposición, en la que se desarrollan procedimientos y demostraciones científicas relacionadas con las ciencias experimentales y las sociales. Estas explicaciones se realizan en francés y en inglés.

● Proyecto Interciencia Guadalajara.

● VII Cross Escolar de Convivencia "Mar de Castilla".

● Aula de Convivencia (Aula de Tareas Fuera de Clase: TAF).

● Programa de Interculturalidad.

2.9. *Actividades de acompañamiento y refuerzo*

● Continuidad del programa de acompañamiento, con prioridad para el alumnado que viene promocionando sin alcanzar un desarrollo suficiente de las competencias básicas y coherencia en su desarrollo con el conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Creación de grupos de alumnos con cuatro profesores del centro.

● Se establecerá un compromiso de asistencia por parte de las familias y de los alumnos. Teniendo como objetivo la "obligatoriedad de asistencia del mayor número de alumnos posible", aunque tenemos el inconveniente del transporte escolar, pero se ofrecerá la posibilidad de que mediante este compromiso se solicite la ayuda de transporte individual de regreso.

● Por otro lado se establecerá un modelo de asistencia por objetivos para aquellos alumnos que tienen un PTI abierto y quieren trabajarlo por la tarde.

● Estos cuatro grupos tendrán un periodo de realización de deberes diarios, o trabajo en el aula y un periodo de actividad de talleres, de investigación, de trabajo en el aula Althia o biblioteca, etc.

2.10. *Actividades complementarias y extracurriculares*

1. Programa de actividades extracurriculares conjunta entre el IESO "Mar de Castilla", el CEIP "La Isabela" y el Ayuntamiento de Sacedón por la tarde: Taller de bloques de tierra compactada, taller de cine, etc.

2. Actividades conjuntas como: Gymkana para Primaria y organizada por los alumnos de 4º ESO el día del docente, VII Cross escolar de Convivencia, Actividades de medio ambiente que pueden ser en Berzosa de Lozoya u otro enclave natural...

3. Participación de los alumnos de Primaria en los talleres del IESO, de investigación, etc.

4. Nuestro centro organiza numerosas salidas con los alumnos que

organiza el departamento de Extraescolares y los profesores que colaboran en él. Consideramos que las actuaciones dentro del aula deben complementarse con otras fuera, la práctica "in situ" para una zona rural como la nuestra no es tan accesible a todos como si estuviéramos en una ciudad.

CIENCIA La Universidad de Alcalá y la Junta organizan por noveno año consecutivo la Semana de la Ciencia

La Física y la Química también pueden ser divertidas

Alumnos del IES Mar de Castilla de Sacedón mostraron en el Campus sus propios experimentos

Estudiantes de toda la provincia y de centros de adultos visitaron los stands científicos

El hall del Campus de Guadalajara acoge los distintos stands y experimentos de la Semana de la Ciencia.

LA CIENCIA EN SU ESPLENDOR
Se pueden visitar stands sobre Zoología, Robótica, Paleontología o

DE ALUMNOS A ALUMNOS
Alumnos del Mar de Castilla de Sacedón muestran su sabiduría en Física,

CONFERENCIAS
Atapuerca, el Universo y los Anisakis son algunos de los temas que se

Calles t
despué

Guadalajara es la primera capital de provincia en España
contar con este servic

Para el Ayuntamiento
coste es cero, ya que
cobra al seguro del
causante del siniestro

2.11. *Otras medidas*

● La primera medida de prevención del absentismo es el control estricto de las ausencias, por ello realizamos a primera hora un seguimiento aula por aula de los alumnos que falta, procediendo a llamar por teléfono a sus casas para confirmar la ausencia o justificar la falta. Las familias están muy contentas con esta medida ya que hacemos una labor de prevención y de información. Esto genera un gasto adicional de teléfono móvil cuando la familia sólo tiene este medio de contacto rápido y seguro.

● La prevención del abandono la basamos en la insistencia con el alumno, el trabajo de la afectividad con él, la información exhaustiva alas familias, el nombramiento de un tutor personal, la inserción en el programa de diversificación del centro, las reuniones del tutor con padres y alumno para estudiar las actuaciones y establecer los compromisos necesarios entre el centro-padres-alumno, etc.

● Integrar dentro del aula al docente que da apoyo a alumnos con desconocimiento del idioma ampliando su tarea como doble profesor a los demás alumnos de la clase.

2.12. *Programa de Interculturalidad*

Crear un **clima positivo de aprendizaje y convivencia** en el centro

y el entorno educativo, que favorezca el éxito y la inclusión escolar, potenciando la educación intercultural a través del desarrollo curricular, y fomentando la responsabilidad, implicación y el espíritu emprendedor de los alumnos.
Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

1. Potenciar el aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado

2. Mejorar su integración social, en el grupo y en el centro

3. Incrementar el compromiso de las familias

4. Mejorar las competencias escolares básicas.

5. Potenciar y afianzar estrategias de aprendizaje autónomo y cooperativo.

6. Favorecer la autoestima. (Competencia emocional)

3. *Conclusiones*

Toda la labor organizativa del centro debe estar al servicio de unos objetivos que vienen marcados desde varios frentes, la legislación vigente, los objetivos aprobados por la comunidad educativa en el Proyecto Educativo y las prioridades marcadas en las propuestas de mejora de las Memorias Anuales. El Equipo Directivo es el encargado de gestionar estas prioridades y trasladarlas a la organización del centro valorando todos los aspectos que hemos descrito anteriormente. Para lograr una integración de todos los miembros de la comunidad educativa en el centro es necesario que el Equipo Directivo mantenga un diálogo fluido con todos. Con los profesores, acordando horarios y actuaciones. Por ejemplo, en nuestro centro no se hace un reparto de materias como en los grandes, sino que se acuerda un reparto equitativo por bloques de materias, respetando la continuidad con los mismos alumnos si fuera posible, pero haciendo bloques de equilibrio. Si tenemos dos compañeros de Ciencias sociales, se reparte asignado a uno 1º y 3º y a otro 2º y 4º, aunque uno de ellos sea de plantilla y el otro sea interino. Con las familias informado y manteniendo reuniones periódicas, con los alumnos estableciendo un marco de confianza y de apoyo que les de la oportunidad de colaborar con el centro sintiéndolo como algo suyo.

En definitiva, intentamos ser rigurosos en la organización del centro y a la vez entusiasmar a la comunidad educativa en una tarea tan importante como la educación de sus hijos e hijas. Desarrollamos un trabajo organizativo global procurando organizar de forma eficaz los recursos que el centro posee teniendo como objetivo la mejora de los resultados académicos de nuestros alumnos, la potenciación de sus aptitudes y la mejora de la convivencia.

La mejora de la calidad de los resultados escolares ¿importan los procesos?

Ana María Gómez Delgado
Universidad de Huelva

1. *De qué calidad hablamos*

La palabra calidad es ampliamente utilizada en el momento actual, y se habla, entre otras, de calidad de la educación, sin embargo no existe un criterio unánime acerca de lo que se quiere decir cuando se habla de ella. El término calidad tiene pues un carácter polisémico y condicionará los elementos que se consideran relevantes en educación y el valor de cada uno de estos elementos.

En el sentido más amplio, y en referencia a la calidad de la educación Bralavsky (2006, p. 87) entiende que *una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad.* Esta autora, tomando como referencia contextual al mundo en su conjunto, propone diez factores que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos. Estos diez factores son:

- Todo ser humano tiene que aprender lo que necesita en el momento oportuno y en felicidad. De este modo, es necesario saber si es pertinente para las personas lo que se les enseña, tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo, es decir si le permite construir un sentido profundo y valioso del bienestar y acceder a ese bienestar mientras están en las escuelas y cuando salen de ellas.
- El segundo factor de calidad de la educación es el acuerdo entre las sociedades, los dirigentes políticos y las Administraciones en el valor de la educación.

- La fortaleza ética y profesional del profesorado, para lo que propone una formación de calidad al graduarse, actualización y perfeccionamiento periódicos o incluso permanentes, que funcionara la dirección y la supervisión, y que al menos una parte del cuerpo profesional participara de la producción de lo que podrían denominarse dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar, o didácticas.
- La capacidad de conducción de los directores y directoras, así como inspectores e inspectoras.
- El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos.
- La alianza entre las escuelas y los otros agentes educativos.
- El currículo es un elemento relevante para definir la pertinencia de la educación. Esto debe hacerse a través de tres aspectos, que podrían denominarse sus básicos estructurales, disciplinares y cotidianos. Los básicos curriculares estructurales hacen referencias a ciertas disposiciones político-administrativas que son condiciones imprescindibles; los básicos disciplinares tienen que ver con la orientación en cada una de las disciplinas, de tal modo que la educación es de calidad cuando cada disciplina tiene un foco claro y pertinente; por último los básicos cotidianos del currículo son aquellos que han de ser asumidos por el profesorado y que a veces no están priorizados en los currículos oficiales.
- La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos. No hay calidad educativa sin entorno rico en materiales que puedan ser utilizados como materiales de aprendizaje.
- La pluralidad y calidad de las didácticas al alcance del profesorado.
- Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales por debajo de los cuales es muy difícil construir calidad educativa para todos y todas. Estos mínimos serán necesarios, pero no suficientes.

En 2007 el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008), con gran difusión en toda Europa, señala que ningún sistema educativo consigue

una calidad superior a la que posee su profesorado. Puede existir un profesorado de calidad y no conseguir que su actuación se traduzca en mejores resultados educativos, pero es muy difícil que suceda a la inversa. Conseguir buenos profesores depende de cómo se les selecciona y se les forma. El informe señala que hay remedio para las escuelas y los alumnos que se quedan rezagados si se aplican las medidas adecuadas.

En un sentido más restrictivo López (1994, p. 43) realiza una doble aproximación al concepto de calidad. Desde una concepción filosófica la idea de calidad remite a la idea de perfección o excelencia, de procesos y de productos, que proporciona la organización y que se refiere a procesos como el buen funcionamiento organizativo, buen clima de trabajo o elevada rentabilidad económica, entre otros. Analiza también su significado operativo y se refiere a ella como *la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes* (López, p. 43). Lo anterior nos lleva a la conclusión de que existe una calidad producida y una calidad posteriormente percibida por el cliente, que es posible que no coincidan.

Se habla también de *gestión de la calidad* en referencia a la implantación de procesos que consideran la calidad como el pilar fundamental en la organización. Para ello es necesaria la interacción de tres procesos: planificar la calidad; controlar la calidad y mejorar la calidad. Los sistemas de gestión de calidad más utilizados son el modelo EFQM y el modelo ISO.

2. *La preocupación por la calidad a nivel internacional*

Desde que en noviembre de 1990 los Ministros de Educación de la OCDE, reunidos en París, abordaron el reto de buscar estrategias para ofrecer una educación de calidad para todos, comienza la preocupación internacional por *mejorar la calidad de la educación*.

La UNESCO, en la 32ª reunión celebrada por la Conferencia General, organizada en 2003 en Brasil, por la UNESCO y la Fundación Santillana, se planteó una interesante discusión en cuanto a si una educación de calidad consiste en formar las emociones, las habilidades prácticas o la razón. El debate se entabló respecto a si era necesario formar a personas que sepan *amar*, a personas prácticas que sepan

ganarse la vida a través de su trabajo, o por el contrario, a personas racionales. Parece que las soluciones que se adoptaron en el siglo XX no fueron suficientes por lo que Braslavsky (2006, p. 87) propone *atender a la vez a la formación emocional, racional y práctica.*
Posteriormente, en la 47ª Conferencia Internacional de Educación, convocada por la UNESCO, y celebrada en Ginebra en septiembre de 2004 (UNESCO, 2004), aumenta el número de países interesados por mejorar la calidad de la educación para todos. Las prioridades de acción que se establecieron fueron:

- Elaborar una estrategia global.
- Aumentar el acceso y la equidad para todos los jóvenes.
- Mejorar la manera de innovar y de crear.
- Actuar de manera resuelta para compensar la desigualdad de género.
- Establecer estrategias que den prioridad a las competencias para la vida.
- Centrarse en las justificaciones más comunes de la exclusión.
- Reconocer la importancia de los docentes y formadores.
- Utilizar los conocimientos disponibles y fomentar la investigación.
- Mejorar la utilización de los recursos.
- Promover alianzas y fórmulas de asociación en todos los niveles.

Durante el Informe de Seguimiento de la *Educación para todos* (EPT) en el mundo, publicado por la UNESCO (2009a), titulado *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*, se advierte de una serie de desequilibrios a nivel nacional e internacional que están perjudicando los esfuerzos para conseguir los objetivos internacionales en materia de desarrollo. En dicho Informe se efectúa una evaluación minuciosa de los progresos realizados hacia la consecución de una serie de objetivos clave en el campo de la educación, como son: la atención y educación de la primera infancia; la universalización de la enseñanza primaria; la paridad e igualdad entre los sexos; la reducción del analfabetismo; y el logro de una educación de buena

calidad.
Aunque el informe evidencia avances alentadores en algunos de los países más pobres del mundo, también avisa del peligro que se corre de no alcanzar muchos objetivos si no se toman medidas drásticas. Las cifras sobre escolarización en los países menos desarrollados todavía son bajas, hay muchos niños y niñas que abandonan sin haber cursado la etapa primaria y además, las evaluaciones del rendimiento escolar de los alumnos dan pruebas sólidas del fracaso de los sistemas escolares a la hora de impartir una educación de buena calidad, dado que muchos niños acaban la primaria sin haber adquirido las competencias más elementales en lectura, escritura y cálculo.
Más recientemente durante la Conferencia General de la UNESCO, celebrada del 6 al 23 de octubre de 2009 (UNESCO, 2009b) se celebró una mesa redonda titulada *¿Qué educación para el futuro? Enseñanzas de las cinco grandes conferencias internacionales sobre educación*. En ella se debatió sobre qué aspecto debería tener la educación dentro de veinte años y qué cambios habría que hacer para lograrlo. Los aspectos más relevantes fueron:

- La Reunión uno llevó como título *Mejorar las competencias: un salto cualitativo para la educación.* En su discurso inaugural, el entonces Director General de la UNESCO, Koichiro Matsuura, subrayó la importancia de establecer vínculos más estrechos entre la enseñanza y el mundo laboral, al tiempo que hacía hincapié en la función ética que tiene la educación en la transmisión de los valores. Todos los Ministros afrontan el reto de mejorar así las competencias y aptitudes, reconociendo la importancia estratégica que tiene la educación para el desarrollo.
- La Reunión dos se centró en *La función esencial de los docentes en la educación integradora.* En este sentido, declaró Álvaro Marchesi, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que no se puede tener un proyecto integrador de educación sin la decisión de lograr mayor justicia social. El reto consiste en obtener escuelas integradoras que sean atractivas y cuenten con la valoración de la gran mayoría de la

sociedad. Marchesi (UNESCO, 2009b), formuló cuatro estrategias para orientar la política educativa, a las que llamó las cuatro C:

- Contexto: no puede haber educación integradora sin cambio social.
- Condiciones: asegurarse de que las escuelas disponen de los recursos adecuados y son realmente atractivas, mediante la oferta de cursos de idiomas, tecnología y formación artística.
- Competencias: las escuelas integradoras eficaces necesitan docentes capacitados para llegar a todos los alumnos.
- Compromiso: la integración no es sólo una opción técnica, sino un auténtico compromiso con los valores de igualdad y justicia social, necesarios a todos los niveles, desde los ministerios hasta las familias.

Los Ministros se centraron en la necesidad de contar con maestros muy cualificados capaces de llegar a todo tipo de alumno o alumna y de gestionar la diversidad en el aula. La integración se asumió además como un reto en todos los países, ya que se trata de garantizar que los grupos más vulnerables puedan acceder a una educación de calidad.

- En la Reunión tres el discurso se centró en torno a *Promover cambios en las políticas y las medidas prácticas: el camino a seguir*. En este sentido, Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, afirmó que la tarea de vencer la resistencia a los cambios en materia de políticas educativas es uno de los retos principales (UNESCO, 2009b). En esta línea afirmó también que las pruebas relativas a los sistemas educativos demuestran que a los docentes y los dirigentes del sector no se les capacita sistemáticamente para que usen instrumentos de medición del rendimiento y de diagnóstico con el fin de identificar a los alumnos que confrontan dificultades.

En un entorno internacional, aunque más reducido y cercano a nosotros, como es Europa, la Unión Europea, en relación a la educación y la formación, desempeña un papel de ayuda a los países miembros, con objeto de facilitar el intercambio de información, datos

y buenas prácticas mediante el aprendizaje mutuo, aunque la organización y el contenido de los sistemas educativos y de formación son competencia de los Estados miembros. En este sentido, el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000 marcó como objetivo estratégico para la Unión Europea el de *llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social* (Parlamento europeo, 2000).

Un año después, en el Consejo Europeo de Estocolmo, desde la educación y la formación, se plasma el objetivo anterior en tres objetivos estratégicos: *calidad, accesibilidad y flexibilidad*. Posteriormente, el Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en febrero de 2002, adoptó un programa detallado de trabajo y aumentó la lista de destrezas básicas: alfabetización y alfabetización numérica, como destrezas elementales, y competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, tecnología de la información y la comunicación y uso de tecnología, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general. El término *competencia* se definió aquí como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y la inclusión de la disposición para aprender, además del *saber cómo* (Consejo europeo, 2002).

En noviembre de 2004 se da a conocer por parte de la Comisión Europea el documento de *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo*. Las competencias clave que se recogen en dicho documento son: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

Como conclusión a este apartado podríamos señalar que existe en la actualidad un interés a nivel internacional por mejorar la calidad de la educación, así como un acuerdo mayoritario sobre la medición de las competencias como un buen indicador de la calidad de los sistemas educativos, independientemente del desarrollo curricular de cada país. Se considera así recomendable el establecimiento de algún tipo de

prueba que facilite la obtención de la información, en determinados momentos del desarrollo del currículo, gracias a la cual se pueda valorar la eficacia del sistema educativo y, a partir de la misma, introducir medidas correctoras con anterioridad a la finalización de la escolaridad básica.

3. *La preocupación por la calidad en España*

La realidad española no está lejos de la preocupación por la calidad en el plano internacional, así desde mediados de los años noventa se viene llamando la atención sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación, necesidad que se intensifica a la vista de los resultados de los alumnos y alumnas españoles en evaluaciones internacionales como PISA (OCDE, 2003, 2006).

En 1990 la Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE), en su artículo 55, ya recogía:

Los poderes públicos presentarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

a) La cualificación y formación del profesorado

b) La programación docente

c) Los recursos educativos y la función directiva

d) La innovación y la investigación educativa

e) La orientación educativa y profesional

f) La inspección educativa

g) La evaluación del sistema educativo

Con la intención de mejorar la calidad, se aprobó posteriormente la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGC, 1995) y en 2002 el interés por la calidad llegó a dar nombre a la que fue la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE, 2002).

En el año 2004 el Ministerio de Educación y Ciencia de España publicó el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos* (MEC, 2004) en el que se presentaba el diagnóstico sobre la situación del sistema educativo español en ese momento y se sometían a debate

una serie de propuestas, que cristalizarían en la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE, 2006). Como primer principio fundamental de esta Ley Orgánica figura en su Preámbulo *la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.* En resumen, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad en su reparto.

En la línea, establecida a nivel internacional, de considerar la medición de las competencias como un buen indicador de la calidad de los sistemas educativos, en España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado. Igualmente, establece que dicha evaluación será competencia de las Administraciones educativas.

Las pruebas de diagnóstico tendrán un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

Sobre las evaluaciones de diagnóstico Santos Guerra (2010b) señala que entrañan varios riesgos sobre los que deberíamos reflexionar. Entre estos riesgos señala que sólo se tengan en cuenta dos áreas del currículo, que midan los resultados pero no los procesos de aprendizaje, que comparen realidades incomparables, que se apliquen en sentido descendente y que sólo exijan cambios al profesorado. Sin embargo señala, como el mayor peligro, que la finalidad sea simplemente obtener buenos resultados en esas pruebas.

4. *La preocupación por la calidad en Andalucía. El programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares*

En cumplimiento de lo establecido en la LOE (2006) respecto a las evaluaciones de diagnóstico del alumnado, se regulan en Andalucía las pruebas de diagnóstico desde el año 2006.

Posteriormente, en esta Comunidad autónoma, buscando también fomentar las buenas prácticas docentes y la preocupación por la

innovación y la formación permanente por parte del profesorado, se publica la Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos, teniendo en cuenta que una de las finalidades fundamentales que tiene planteadas en la actualidad el sistema educativo andaluz, en el marco de los objetivos españoles y europeos para 2010, es la mejora de los rendimientos escolares del alumnado, con el propósito de favorecer el éxito escolar de éste.

Como consta en la propia Orden, este éxito escolar se pretende conseguir a través del aumento de las tasas de escolarización en las enseñanzas postobligatorias y favoreciendo el aprendizaje a lo largo de la vida, mejorando de esta forma el nivel de formación e instrucción de la ciudadanía y avanzando hacia el objetivo estratégico definido en el año 2000 en el Consejo Europeo de Lisboa de convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo.

Desde el convencimiento de que para conseguir estos objetivos es necesario partir del compromiso de los equipos docentes en la mejora del rendimiento escolar y de que importan los procesos, además de los resultados (Orden de 20 de febrero de 2008), la Administración educativa establece diversos indicadores, cada uno de los cuales tendrá asignado un valor, que pretender evaluar las actuaciones del centro, el clima de convivencia y la implicación de las familias, teniendo en cuenta las variables del contexto que puedan asociarse con el rendimiento del alumnado, como el nivel socioeconómico y cultural.

El Artículo 2.2 de la Orden de 20 de febrero de 2008, recoge que *La participación en el programa podrá suponer para el profesorado que se comprometa a participar en el desarrollo del mismo la percepción de determinados incentivos económicos, así como el reconocimiento de la formación para la consolidación de determinadas cantidades en el concepto retributivo sexenios, en los términos y cuantías previstos en la presente Orden.*

Los centros docentes que deseen participar en el programa, que deberá ser aprobado por una mayoría de, al menos, los dos tercios de

los miembros del Claustro, incorporarán en su proyecto educativo la consecución de determinados objetivos educativos relacionados con los aspectos recogidos en el Cuadro 1:

a) Mejora de los rendimientos educativos de su alumnado.

b) Contribución al éxito escolar de su alumnado, en función de sus capacidades, intereses y expectativas.

c) Mejora del funcionamiento del centro y del grado de satisfacción de las familias con el mismo.

d) Fomento de procesos y proyectos de innovación e investigación educativa.

e) Fomento del trabajo cooperativo del profesorado y de las buenas prácticas docentes.

f) Profundizar en la autonomía de los centros docentes.

Cuadro 1. Objetivos que se incorporarán al Proyecto educativo de los centros andaluces que soliciten el Plan de Calidad y Mejora, según la Orden de 20 de febrero de 2008.

La situación de partida de cada centro vendrá definida por la realidad educativa en la que se encuentra al inicio del programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares, según los indicadores que se recogen en un Anexo de la convocatoria. La Administración educativa proporcionará a los centros los datos necesarios para el conocimiento de esta situación de partida.

El centro, partiendo de su situación específica, deberá alcanzar los objetivos educativos fijados en un plazo de tres cursos. La elaboración de los objetivos educativos y su inclusión en el proyecto educativo, una vez aprobado por el Claustro, le corresponderá al equipo directivo. Estos objetivos deberán ser aprobados por una mayoría simple del Claustro y posteriormente corresponderá al equipo directivo incluirlos en el Plan de Centro y comunicarlo al Consejo Escolar.

El profesorado que se comprometa a participar en el desarrollo del programa suscribirá un compromiso de participación. Esto supondrá la obligación de aceptar la realización de todos los indicadores contemplados en la Orden y de participar en aquellas actividades

formativas que se estimen necesarias para la consecución de los objetivos educativos del programa.
El equipo directivo realizará el seguimiento del desarrollo del programa en el centro, con objeto de valorar la evolución de las medidas implantadas y la participación e implicación del profesorado.
Al finalizar cada curso escolar, los directores y directoras remitirán a las Delegaciones Provinciales de Educación el listado del profesorado que ha estado implicado en el desarrollo del programa y cuya labor se considera positiva a los efectos de percepción de los incentivos económicos a que hemos hecho alusión.
Asimismo, los Servicios Provinciales de Inspección de Educación realizarán el seguimiento de los centros que apliquen el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares, con objeto de asesorar a los mismos en el correcto desarrollo de las actuaciones previstas y supervisar las actuaciones realizadas por los centros, para cuyos efectos los inspectores de referencia de cada centro elaborarán un informe anual.
Los Centros del Profesorado favorecerán la aplicación del programa en sus respectivas zonas de actuación, proporcionando asesoramiento y formación para el desarrollo de modelos de intervención que propicien la consecución de los objetivos educativos del programa. Asimismo, facilitarán la creación y desarrollo de Grupos de Trabajo y el intercambio de experiencias con otros centros.
La evaluación del cumplimiento de los objetivos será realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), a través de la Comisión Técnica de Evaluación y Certificación, que contará a su vez con los informes del inspector de referencia de cada centro, así como de su equipo directivo, y tomando también como referencia las pruebas de diagnóstico del alumnado.
En la primera convocatoria celebrada en Andalucía para incorporarse a dicho programa, 1.168 centros docentes públicos decidieron formar parte del mismo, comprometiendo su participación activa 24.636 profesores y profesoras.
Posteriormente se publica en esta Comunidad Autónoma la Orden de 10 de octubre de 2008, modificando algunos aspectos de la Orden de

20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos, con objeto de facilitar la participación de los centros en el programa.

Según El País de 3 de marzo de 2010, tras la tercera y última convocatoria de la Consejería de Educación, el 63% de los colegios y el 23% de los institutos de la comunidad andaluza están dentro del plan de calidad. En total, se trata de 1.662 centros, lo que supone el 48% de los colegios e institutos públicos andaluces (Planelles, 2010). Este mismo diario publica que la Consejería de Educación se plantea cambiar para el próximo curso el programa de calidad ante el poco respaldo que ha obtenido en los institutos.

El profesorado parece que no ha aceptado de forma unánime la propuesta de mejorar la calidad de los rendimientos escolares. Sigue abierto en los centros docentes el debate sobre la presión que la Administración educativa parece ejercer sobre el profesorado para conseguir un aumento en el número de aprobados a cambio de un incentivo económico. Parece que no existe en el profesorado de Primaria y Secundaria la conciencia de la necesidad de evaluar su práctica docente, estableciendo en función de los resultados, pautas para la mejora.

5. *Referencias bibliográficas*

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Preal*. Extraído el 2 de noviembre de 2009, desde http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.

Braslavski, C. (2006). "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (2e)*, 84-101.

Consejo Europeo (2002). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002.* Extraído el 20 de octubre de 2009, desde *http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/*

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

(BOE número 307 de 24 de diciembre de 2002).
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE número 278 de 21 de noviembre de 1995).
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238 de 4 de octubre de 1990).
López, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Extraído el 28 de octubre de 2009, desde http://debateeducativo.mec.es/
OCDE (2003). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana.* Extraído el 20 de septiembre de 2009, desde http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf.
OCDE (2006). *Informe PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Extraído el 20 de septiembre de 2009, desde http://www.pisa.oecd.org/document.
Orden de 10 de octubre de 2008, por la que se modifica la de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos (BOJA número 206, de 16 de octubre de 2008).
Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos (BOJA nº 42 de 29 de febrero de 2008).
Parlamento Europeo (2000): *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la presidencia*. Extraído el 23 de octubre de 2009, desde http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/r1.es0.htm
Planelles, M. (2010). "Educación cambiará el Plan de calidad tras su fracaso en los institutos". *El País* 3 de marzo de 2010.
Santos Guerra, M. A. (2010b). "Los peligros de la evaluación". *Cuadernos de Pedagogía, 397*, 90-93.
UNESCO (2004). *Mensaje de la 47ª reunión de la conferencia internacional de educación de la UNESCO y prioridades de acción*

propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes. Extraído el 28 de octubre de 2009, desde http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/FinalRep/MessEsp-11.09-adoptado.pdf
UNESCO (2009a). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza.* Extraído el 27 de octubre de 2009, desde http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/
UNESCO (2009b). *Mesa Redonda Ministerial sobre Educación 2009*. Extraído el 29 de octubre de 2009, desde http://www.unesco.org/es/education/events/education-ministers-round-table-2009/

Organización y gestión de la Educación Estatal en México. Un caso de estudio: Estado de Hidalgo

Gorgonio Segovia Febronio
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. México, D.F.

1. *Pregunta central de investigación*

¿Qué variables o factores se incorporan en la construcción e implementación de los proyectos educativos estatales, regionales, municipales y locales que permitan alcanzar un mayor impacto y articulación entre los distintos actores educativos y políticos?

2. *Objetivo general*

Hacer una aproximación crítica que permita comprender los problemas de organización, gestión y planeación del sistema educativo estatal (Educación Básica) después de la descentralización (ANMEB 1992).
Desarrollar proyectos de intervención tecno-política para la planificación de los sistemas educativos locales y estatales.

3. *Estrategia teórica - metodológica*

Desde una aproximación crítica a partir de la teoría de la Organización (Crozier; Klinsberg; Ibarra) y desde la perspectiva de la simplificación de la realidad (Morin), así como la perspectiva del discurso sobre gestión institucional (Potzner; Casassus; Ibarra), dar cuenta sobre las reconfiguraciones de las instituciones y el impacto que éstas tienen en la construcción e implementación de la política educativa estatal.
Se tiene como objeto de análisis la Región III coordinada en el Municipio de Tula de Allende Hidalgo, le cual está conformada por 10

municipios.

4. *Resultados esperados*

1.- Hacer una crítica sobre la reorganización del sistema educativo estatal a partir de la descentralización educativa (1992).

2.- Caracterizar las formas de gestión del sistema educativo estatal a través de la regionalización del sistema

3.- Establecer la posible articulación del sistema educativo estatal entre las comunidades, municipios, regiones y el Instituto de Educación Hidalguense.

4.- Desarrollar proyecto de intervención tecno-política para la planificación de los sistemas educativos locales y estatales.

5. *Conceptualización*

La organización es un conjunto de estructuras constituidas para cumplir con alguna finalidad negociada o preestablecida.

Conjunto de relaciones y procesos que dan lugar a reglas y estructuras.

Organización como objeto de estudio complejo: esfuerzos del conocimiento bajo perspectivas teórico-metodológicas diversas para explicar o interpretar a las organizaciones y a la organización.

Gestión: conjunto de procesos necesarios y útiles para tomar decisiones acerca de las acciones que potencian a las prácticas dentro de la organización.

Gestión: es la articulación de todas aquellas acciones que hacen posible que se logre la finalidad de la institución.

Políticas públicas, las cuales se pueden concebir como un marco de análisis que busca entender y extender el estudio de la acción estatal más allá del agente gubernamental para comprender como marco de negociación y formulación al régimen político el cual comprende los distintos agentes gubernamentales y no gubernamentales que inciden en el poder y que en el caso mexicano son representados por organizaciones y representaciones sindicales, élites empresariales nacionales y partidos políticos.

La regionalización educativa ha sido posible con el proceso de

descentralización de la educación y con ello el desarrollo de los procesos de acceso a la autonomía a permitido una descentralización política del Estado Mexicano porque no se han transferido o reasignado competencias de tipo administrativo sino que se ha tratado de competencias de decisión política con plena autonomía para adoptar decisiones fundamentales.

El resultado de la descentralización es la aparición de municipios, y provincias no como meras administraciones sino como autenticas entidades de carácter territorial y de naturaleza política, con competencias propias y organización democrática.

Política educativa es una aplicación de la Ciencia política al estudio del sector educativo y, por su parte, las políticas educativas como unas políticas públicas que se dirigen a resolver cuestiones educativas.

Reforma educativa como expresión de las acciones y decisiones concebidas por la política educativa, así las reformas educativas se consideran expresión de los proyectos políticos para la educación, lo cual implica cambios en los marcos legales y/o estructurales de los sistemas educativos, en este caso de una modalidad educativa.

La desconcentración consiste en la transferencia de competencias de forma permanente de un organismo superior a un organismo inferior dentro de un mismo ente público.

La finalidad de la misma es descongestionar de trabajo a los organismos superiores trasvasando sus competencias a organismos inferiores, esto provoca una perdida de poder y competencias por parte de los organismos superiores. Esto también supone que en la desconcentración no existe la creación de ningún órgano o administración distinta a la existente.

La descentralización funcional no plantea problemas políticos de reparto o de distribución del poder político en el seno del Estado a diferencia de la descentralización territorial, porque su finalidad es sencillamente otorgar una mayor libertad de gestión a los responsables de un servicio público o actividad administrativa.

La descentralización territorial es un problema político del Estado en su conjunto mientras que la descentralización funcional es un problema técnico e interno de una determinada administración.

6. *Contextualización*

En mayo de 1992 dio inicio una reforma del sistema educativo en México, de grandes dimensiones; con la firma de un gran Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica, el cual fue suscrito por todos los gobiernos estatales (Covarrubias: 2000), a partir de entonces, los estados de la federación tiene a su cargo la prestación de servicios de educación básica y normal.

Este gran acuerdo fue consecuencia de la reforma al artículo 3° Constitucional y de la expedición de la Ley General de Educación en 1993, a fin de reglamentar adecuadamente la concurrencia de la Federación, los Estados y Municipios en la prestación de los servicios educativos (Ídem).

Con esta reforma se logró que el sistema educativo mexicano se descentralizara y con ello trajo consigo la reorganización del sistema, transfiriendo la responsabilidad de atender lo educativo a cada una de las identidades federativas del país. Asimismo a cada entidad estableció una estructura organizativa para garantizar una respuesta la las necesidades y demandas que cada una de ellas presentaban.

En casi todos los estados se presentaban problemas comunes, por una parte un sistema educativo dual (federal y estatal), que hasta la fecha permanece y por otra parte la reorganización del sistema no contaba ni con la infraestructura ni con el personal capacitado para hacer frente a los grandes problemas educativos; de tal manera que una de las acciones prioritarias del sistema educativo estatal fue desconcentrar y regionalizar los servicios educativos.

El antecedente de la aparición de la reforma educativa de 1992 se pueden concebir como un marco de análisis que busca entender y extender el estudio de la acción estatal más allá del agente gubernamental para comprender como marco de negociación y formulación al régimen político el cual comprende los distintos agentes gubernamentales y no gubernamentales que inciden en el poder y que en el caso mexicano son representados por organizaciones y representaciones sindicales, élites empresariales nacionales y partidos políticos. De forma muy emergente el poder de influencia transnacional de las élites globales cuyo pensamiento genera

tendencias a impulsar políticas públicas en distintas áreas de la vida social, entre ello las políticas educativas determinadas no por la evolución social, sino por el cambio económico, lo cual ciertamente hace más compleja la concepción e implementación de una política pública provocando un distanciamiento entre la programática (deber ser) y la realidad.

En este marco de complejidad de un contexto incidente por la predominancia de la globalización económica, política y cultural y la internacionalización de la economía, también se torna más complejo y más amplio la concepción de un proyecto educativo, tanto por la diversidad de actores que inciden en su concepción, como por las necesidades de los sujetos que recibirán los efectos de dichas acciones, por lo que bajo este contexto, se entiende para fines de este trabajo por política educativa "una aplicación de la Ciencia política al estudio del sector educativo y, por su parte, las políticas educativas como unas políticas públicas que se dirigen a resolver cuestiones educativas. En resumen, estas políticas públicas constituyen el objeto esencial de estudio de la Política Educativa (Puig: 1999).

Lo anterior es imperativo considerar toda vez que las acciones generadas en el estado actual implica una serie de complejidades más allá de las fronteras nacionales, lo que es necesario considerar para tener un contexto de análisis de por qué y cómo se genera una reforma educativa y la base teórica de los principios y criterios de acción que dan forma a un nuevo proyecto educativo, en este caso, las líneas a seguir para impulsar el modelo por competencias en la educación técnico-bachiller en México.

En este sentido otro concepto a considerar será el de reforma educativa como expresión de las acciones y decisiones concebidas por la política educativa, así las reformas educativas se consideran expresión de los proyectos políticos para la educación, lo cual implica cambios en los marcos legales y/o estructurales de los sistemas educativos, en este caso de una modalidad educativa. De manera general se puede señalar que una reforma es una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales e (internacionales) que, a su vez, comporta cambios en todas o algunas de las siguientes

esferas:

1. El gobierno y la administración del sistema escolar en su conjunto o de las escuelas.

2. La organización y estructuración en niveles, etapas o ciclos del sistema escolar y, directo e indirectamente, el establecimiento de los porcentajes.

3. La financiación del sistema escolar y, más concretamente: Los recursos que el país destina al sector educativo, la distribución de los recursos...la distribución entre recursos públicos y privados...

4. El currículum, es decir, quién toma las decisiones sobre qué debe enseñarse, cómo y cuándo, además de cómo debe evaluarse y de las titulaciones a las que cada currículum da paso.

5. El profesorado, su formación, selección y evaluación.

6. La evaluación de los resultados del sistema escolar.

Desde esta perspectiva, la política educativa adquiere forma en las reformas educativas, cuyos cambios son identificados como reformas sólo cuando un organismo público o grupo de personas adquiere la capacidad de decidir sobre alguna materia, cuando este organismo o grupo deba hacer alguna actuación o actividad como obligada o prohibida y que esta sea operativa y evaluable.
En cuanto a la lógica que enmarca las causas de una reforma se ubican principalmente cuatro teorías: una, la llamada de ilusión meliorística, la cual "da por hecho que la historia camina siempre en el sentido de una mejora constante y que, por esta misma razón, cualquier reforma que se introduzca siempre será para bien y representará un beneficio notable respecto de la situación inicial de partida y, por consiguiente, una mejora de la calidad de la educación" (Puig: 1999:53). Una segunda teoría "que parte de un marco de explicación nacional con una causación centrada en el conflicto... (de acuerdo con la cual) las reformas serían el resultado de estos conflictos entre grupos sociales, étnicos, nacionales, religiosos, políticos con intereses incompatibles" (Ídem). Una tercera teoría sería la de la de teorías convergentes "basadas en un marco internacional y en una causación centrada en el

equilibrio...las reformas educativas aparecerían siempre como la necesaria respuesta al imperativo de la globalización y la internacionalización de la economía. Cuanto más se parecen los países desde el punto de vista político, económico y social, más tienden a parecerse sus sistemas escolares" (Ídem). Finalmente, la teoría de la dependencia en la cual las reformas recientes deben de entenderse en razón de la dinámica mundial, considerando la existencia de conflictos entre países y grupos sociales, en donde "los verdaderos intereses en juego serían, por un lado, los del capitalismo internacional -las multinacionales- y, por otro lado, los legítimos intereses de los países en vías de desarrollo". En este contexto, los organismos internacionales contribuirían mucho a la propagación de las estructuras y métodos de enseñanza que más convienen a los grupos internacionales dominantes, financiando y prestando apoyo a las reformas educativas dirigidas a favorecer los principios del capitalismo moderno y del neoliberalismo (Ibíd.: 54).

Bajo estas perspectivas de causales de reformas educativas, en este estudio se asumirá que la reforma se movió en el sentido que sostiene la teoría de la dependencia, esto es, ubicar como contexto de la reforma las tendencias internacionales generadas por el capitalismo moderno en base a una concepción de pensamiento neoliberal difundidas y financiadas por organismos internacionales, en este caso propiamente por el Banco Mundial, el cual participó a inicios de los 90's y financió los primeros programas pilotos de la reforma.

Dando un salto a la secuencia de la investigación, en torno a lo político, y la organización otras de las dimensiones que atraviesan el orden educativo y del cual hacen posible la concreción de programas y proyectos es la gestión

Cuando se habla o escribe sobre gestión, se piensa casi siempre en administración, y sus parámetros de funcionamiento se refieren a eficacia. Los que se dedican a la gestión están básicamente preocupados por la eficacia, en el sentido de criterios objetivos, concretos y medibles. Su estructura organizativa y sus interacciones personales deben producir rendimiento académico al costo más bajo. Y éste como el mejor de sus propósitos, ya que a veces ni siquiera el

aprendizaje aparece como tal y sus preocupaciones se centran exclusivamente en el trámite administrativo. Puede ser que el problema se encuentre en la idea generalizada de que los administrativos deben aplicar mecanismos automáticos que garanticen la eficacia. Sin embargo, "comprender la vida de la escuela supone un propósito bien diferente y bastante más complejo e incierto que pretender especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz" (Pérez Gómez, 1998:147).

En las instituciones educativas no pueden darse las condiciones de precisión mecánica y de exactitud que la eficacia requiere como producto, ya que es difícil lograr una instrumentación precisa porque su organización se actualiza en las acciones de las personas y éstas siempre la interpretan de muy diversas maneras; además, las estrategias se ajustan siempre a la experiencia cotidiana, alejándose de la propuesta inicial. De hecho, en ellas las acciones siempre son cuestionables, conflictivas y llenas de incertidumbre, ya que los resultados que se esperan son diversos e imprevisibles además de específicos de la cultura institucional histórica.

Pero, la crítica más relevante a la eficacia como producto esperado en la gestión se refiere a que "la definición estándar del rendimiento académico de las escuelas desconsidera las capacidades de construcción personal de significados, la dimensión creativa, divergente y crítica del pensamiento, así como la capacidad de autorreflexión, autodirección y autoevaluación del aprendizaje" (Pérez Gómez, 1998:151). Entonces, el desarrollo de estas competencias referidas a la autonomía implica los resultados imprevisibles de las propuestas individuales y colectivas. ¿Dónde residen, entonces, los criterios sobre la calidad educativa? ¿Y los de la gestión?

De acuerdo con Namo de Melo (1998:21), "hay una tendencia a tornar cada vez más inapropiada la correspondencia entre el sistema de organización de la enseñanza orientado al otorgamiento de certificados (grados, niveles, certificados) y las capacidades que efectivamente las personas debieran de poseer para el ejercicio de actividades de todas las esferas de la vida social". La calidad educativa, por lo tanto, no se refiere a la economía en los costos, la eficiencia administrativa o el

trámite de certificados, sino al valor educativo de los procesos (Carr, 1996). En este sentido, la gestión es la forma en que se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que constituyen la institución para lograr el propósito formativo de los individuos y de los colectivos2. La gestión de las instituciones educativas con la complejidad de interacciones, conflictos e incertidumbre, va más allá de la racionalidad científica; implica una diversidad de posibles caminos. Mintzberg (en Pérez Gómez, 1998) explica que la base para decidir el curso de una acción de gestión no es la evaluación racional de los datos, sino la combinación de datos, rumores, conjeturas e intuiciones que difícilmente se pueden formalizar de manera racional.

Entonces, la dirección de los cambios estructurales de la gestión es hacia cualidades y condiciones educativas. Dentro de este marco, se pueden decidir las acciones requeridas para moverlas hacia esa dirección educativa.

Esta visión educativa de la gestión no elimina sino replantea las dos categorías más relevantes presentes en la recuperación de experiencias sobre este proceso: el poder y el conflicto. El poder se redefine de manera alterna al autoritarismo y, por supuesto que, al momento de plantear una gestión no autoritaria, plural y compleja, el conflicto se resignifica haciéndose presente y necesario para la transformación.

7. El poder en la gestión

Ante el reto de un contexto diverso y cambiante, la gestión debe responder con acciones que propicien el intercambio, la cooperación y el respeto a la diversidad, y es por eso que la concepción de "poder" también está cambiando, mas se resignifica en el marco de la gestión educativa.

En la perspectiva de la organización tradicional, la imposición dominante sobre los otros actores constituye un acto político esencial porque les permite localizar la magnitud y dirección del poder. El supuesto es que el ejercicio legítimo del poder permite integrar las divergencias individuales (Etkin y Schvarstein, 1997).

De hecho, el poder es un modo de acción y se ejerce en la cotidianidad

de las prácticas educativas. Ese ejercicio puede ser monolítico y rígido, un vínculo imposible de cambiar y renuente a toda transformación de la estructura existente. La relación en este caso es de sometimiento.
En estas relaciones de fuerza intervienen elementos individuales y de situación; en este sentido, el poder no es el simple resultado de la decisión de una autoridad educativa, que desciende hacia el colectivo, es decir, hacia los docentes, los administrativos y los estudiantes, sino que refiere un proceso mucho más complejo.
En cada uno de los niveles se generan relaciones de fuerza que hay que resolver en la práctica cotidiana y desde la perspectiva más abarcativa; se puede ejercer un poder reconocido y emanado de la misma organización (Etkin y Schvarstein, 1997). Con base en la propuesta de estos autores, el poder participativo o cogestor se puede distinguir a partir de las siguientes características:

1. Asimetría de las relaciones. Los actores no están en igualdad de condiciones con respecto a otros, sin referirse a la represión o rechazo, sino a partir del flujo de acciones. La cogestión implica la asimetría de los que proponen y toman las decisiones con respecto a los que las asumen, es decir, se acepta que no hay igualdad de autoridad entre un directivo y un docente, por ejemplo.

2. Resistencias en el vínculo. Implica el establecimiento de límites por parte de los actores; es la fuerza contraria al poder que le permite crecer o reducirse en el sentido de la complementariedad necesaria. Se expresa, en la cogestión, de manera clara, plural, respetuosa y democrática en las reuniones de academia, entre otras.

3. Efecto transformador. Éste es el factor que identifica al poder con factores educativos, en donde la acción cogestiva permite la permanente transformación de la organización y de todos y cada uno de los actores participantes, de manera que todos los docentes, los administrativos y el cuerpo directivo y de supervisión son factores determinantes en el proceso. La resistencia y el conflicto individuales o de los grupos naturales en este colectivo, son detonantes de esta condición.

4. Intencionalidad en el ejercicio. En la organización se esperan

intenciones explícitas como institución de educación en un nivel concreto, que incluye la consecución de propósitos curriculares; pero también están presentes las intenciones personales. La gestión participativa produce en la diversidad; la claridad y articulación de intenciones permite la satisfacción personal de los integrantes y el logro de los propósitos explícitos institucionales.

5. Deseo de reconocimiento. Las organizaciones educativas proporcionan a los actores educativos el escenario en el cual obtener el reconocimiento necesario a su productividad. Éste se constituye en un ambiente de interacciones múltiples entre cada uno de los actores, desde la función específica que desempeñan, que favorece la satisfacción personal de reconocimiento y en función de este proceso se refuerzan los propósitos acordados en el colectivo y en la organización.

6. Representaciones simbólicas. Como elementos de la cultura, los instrumentos simbólicos legitiman al que hace uso del poder. En el caso de una gestión participativa implica hacer uso de espacios y mobiliario que refuercen hacer creíble el ejercicio del poder por parte del colectivo. El que los docentes puedan contar con espacios de intercambio y de convivencia y mantener los espacios abiertos en la dirección para incitar al diálogo son condiciones que ejemplifican este aspecto.

7. Lenguaje específico. En el caso del poder, el lenguaje es una acción que contiene la fuerza de la relación. También el lenguaje es el vehículo del poder, por un lado, y de pertenencia e integración del colectivo, por el otro.

8. Efectos localizados. El ejercicio del poder se produce en situaciones específicas históricamente determinadas, por lo que se debe asumir que existe variabilidad e incertidumbre en las situaciones cotidianas en la práctica educativa. Esto implica la posibilidad permanente de autorregulación a partir de estrategias y no de programas.

9. Funciones productivas. Este aspecto está igualmente relacionado con la condición educativa de la organización, en la que se espera

que el poder se constituya en un factor de transformación, un medio de cohesión e integración de actores y colectivos. Permite la solución productiva de conflictos.

10. Integración con el saber. El poder tiene la facultad de crear y recrear el conocimiento de la realidad organizacional para los actores -especialmente los docentes- que participan de las relaciones de fuerza. Proporciona y construye el saber para el funcionamiento de la organización y del ejercicio mismo del poder.

11. Bases de legitimación. En el caso de las instituciones educativas, cuando la autoridad -supervisor, director, etc.- ejerce un poder cogestivo y participativo, su rol, más que de autoridad, se convierte en generador de acciones de liderazgo, que se legitima y legitima a los actores que participan del poder por tradición, carisma o decisiones administrativas. La legitimidad es un constitutivo del ejercicio del poder.

Como se puede inferir hasta aquí, es posible determinar que en las instituciones educativas se generan relaciones sociales de poder. Se pretende entender el poder como una acción cogestora donde el orden institucional sirve de marco a las nuevas relaciones de fuerza, cambiando las fuentes de poder de los actores. En el establecimiento y la transformación de ese vínculo de poder, especialmente por parte del directivo, están presentes necesidades personales y de legitimación, por lo que la resistencia que se produce, especialmente en los docentes, es la base generadora del conflicto que, a su vez, es el detonador de la transformación. Por ello, analizar el conflicto desde la perspectiva de la transformación de la gestión es fundamental en el proceso de cambio.

8. *El conflicto en la gestión*

La condición productora y plural de las interacciones del poder da pie a los conflictos como fuente generadora de transformación. Este proceso de confrontación y solución de conflictos es la base del crecimiento de la interacción entre los actores educativos; es el proceso que se establece entre la estabilidad y la transformación. Por eso, referirnos a los conflictos es hablar de la potencial transformación de las

instituciones educativas, de su organización y, por ende, de su gestión (Etkin y Schvarstein, 1997).

Para este fin es útil revisar las ideas de Fisas; aunque escriba sobre el conflicto desde el contexto macro de la cultura de la paz en las comunidades en los países, algunas de sus ideas nos permiten entender el conflicto a escala micro, lo que facilita la prevención, la intervención y la transformación del conflicto. Sus ideas se acercan de manera muy pertinente a la visión del conflicto desde una postura educativa.

De acuerdo con Fisas (1998), el conflicto es un proceso interactivo de construcción social en un contexto cerrado. Puede ser positivo o negativo, según como se aborde y termine transformado o superado por las partes que modifican su comportamiento. Desde la perspectiva de la organización, los desacuerdos en las estructuras internas se reflejan en las representaciones que tienen los actores sobre la identidad de la organización, y la magnitud del conflicto depende de la compatibilidad entre dichas representaciones (Etkin y Schvarstein, 1997). En una institución educativa, no compartir el proyecto que se desarrolla y no ser parte activa e integrante del mismo provoca conflicto. En ese sentido, las respuestas al conflicto son múltiples y pueden ir desde la negociación hasta la destrucción. La gestión óptima del conflicto consiste en evitar los niveles de destrucción o violencia.

El conflicto puede preverse con la intención de lograr que no llegue a cierto nivel de violencia que dificulte su control. Su tratamiento conveniente implica detectarlo a tiempo. La prevención se constituye de estrategias y políticas que predicen comportamientos implicados en la incompatibilidad de propósitos; implica tener la información y el análisis de ésta para prever cuando un conflicto puede generarse o llegar a niveles peligrosos, y a partir de ahí actuar con mayor rapidez. "La prevención es así la primera fase de un proceso que ha de conducir a la intervención sobre el conflicto para transformarlo positivamente" y, se debe agregar, educativamente (Fisas, 1998:144).

Es importante aclarar que la prevención no implica conservar y mantener la situación actual sino pensarla como un instrumento que facilite cambios y transformaciones. Cuando la información sobre el

conflicto es suficiente y el análisis es acertado, llega el momento de intervenir en el conflicto. A veces no se interviene de manera pertinente porque no se traduce la información en acciones preventivas y esto produce frustración en los actores. Con base en las ideas de Fisas (1998), este desfase puede deberse a errores como los siguientes:

- Información pobre o inexacta del contexto.
- Insuficiente voluntad de las partes, sobre todo cuando se están afectando intereses personales.
- Indecisión o retraso en la forma de intervenir.
- Miedo a tomar medidas dirigidas a las causas y no en las manifestaciones de los conflictos.
- Insuficientes medidas estructurales.
- Poco interés en las opiniones de los actores y poco entendimiento del ejercicio del poder.
- Insuficiente coordinación de las acciones.
- Considerar las estrategias como definitivas, sin considerar la incertidumbre.
- Colaborar para agravar el conflicto y no para solucionarlo.
- Apoyar que uno de los actores "gane" sin considerar la negociación.

Estos errores pueden encontrarse en mayor número en posturas menos transformadoras, de tal manera que, sin tener la seguridad de no equivocarse y con la opción de ajustar las estrategias de acuerdo con la recuperación de la experiencia, el directivo tiene la opción de intervenir en el conflicto para producir desarrollo y crecimiento institucional. Entre más se acerca el directivo a una postura inclusiva, compleja, flexible y constructiva, mayor posibilidad tiene de generar transformación educativa a partir del conflicto.

Así pues, los conflictos como actos humanos evolucionan y tienen diversos grados de intensidad. Esa variedad de conflictos genera también posibles estrategias para tratarlos y la elección de la más

adecuada permite -o no lo hace- la transformación educativa de los actores y de la gestión. Estas estrategias pueden ser:

1. **Resolución de conflictos.** Indica la necesidad de entender cómo el conflicto empieza y termina, y busca una convergencia en los intereses de los actores.
2. **Gestión de conflictos.** Reconoce que el conflicto no puede resolverse en el sentido de librarse de él; pone el acento en limitar las consecuencias destructivas del conflicto, se limita a los aspectos técnicos y prácticos del esfuerzo e intenta realinear las divergencias.
3. **Transformación del conflicto.** Considera el conflicto como una creación natural de las relaciones humanas que se convierte en un componente de la construcción y reconstrucción transformativa humana, individual y del colectivo. Pone énfasis en la naturaleza dialéctica del conflicto que, aunque presente elementos destructivos, éstos pueden ser canalizados hacia expresiones constructivas. La transformación se comprende como un concepto descriptivo de la dinámica del conflicto en una dirección concreta (Fisas, 1998:184).

Se considera que esta última postura implica la esencia de una gestión educativa, en la que los actores del conflicto, su relación y sus productos se transforman estructuralmente hacia un estado constructivo. Los actores se apropian y construyen nuevas formas de enfrentarse al conflicto y nuevas maneras de relacionarse para generar, posiblemente, un impacto en los usuarios del servicio educativo que ofrecen.

De la misma manera que el autor caracteriza el conflicto, propone estrategias para su negociación. Según su naturaleza, identifica las técnicas de negociación más conocidas:

- Negociación. Es una relación de interdependencia, en la que las partes acuerdan en negociar las demandas, con o sin ayuda de un tercero, y utilizando técnicas competitivas o cooperativas.
- Conciliación. Es el procedimiento por el que una tercera persona trata de dar continuidad a una negociación entre los actores que hasta el momento no habían podido negociar; se limita a propiciar

que los actores debatan sus diferencias y encuentren soluciones.

- Arbitraje. Es un proceso, parecido a un juicio, en el que los actores solicitan la intervención de un agente imparcial que adopta una decisión y ésta es acatada por las partes.
- Mediación. Los actores aceptan o solicitan la intervención de un tercero para que ayude a conducir un proceso que genere un compromiso mutuo viable y satisfactorio que implique la transformación del estado anterior a uno de mayor calidad.

Calidad del servicio educativo: caso de una escuela secundaria, Mexicali, B.C.

Óscar Reyes Sánchez
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California
Marcela Reyes Pazos Marcela
Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad Autónoma de Baja California
Prudencio Rodríguez Díaz
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California

El objetivo de la investigación reportada es validar el instrumento servqualsec para medir la calidad de los servicios en instituciones de educación media básica mexicanas y se utilizó como base para analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre la calidad del servicio educativo prestado en una escuela secundaria en Mexicali B.C. México con el fin de implementar un Sistema de Gestión de la Calidad.
El servqualsec tiene como soporte teórico, el modelo SERVQUAL, adaptado a la realidad universitaria, y considerando solo las percepciones de la calidad de servicio.
La aplicación del instrumento en la escuela secundaria Champagnat no. 120, permitió la validación del instrumento para futuras aplicaciones en el sector de educación media básica de México.
Adicionalmente, se determinaron las dimensiones subyacentes a la calidad de servicio prestado, mediante el uso de métodos estadísticos multivariantes como el análisis de factores. Los resultados indican que

la escala obtenida es un instrumento fiable y válido para evaluar la calidad percibida por los estudiantes en los servicios prestados en la institución bajo estudio, y que puede aplicarse, previa determinación de la adecuación y pertinencia, en otras

1. *Introducción*

Esta presentación está organizada de la siguiente manera, primero se presentan los métodos y materiales usados, luego se presentan y discuten los resultados alcanzados en la investigación, partiendo del análisis de fiabilidad, para después determinar las dimensiones subyacentes de la calidad del servicio en la institución bajo estudio; esta discusión continúa con la determinación de la validez del instrumento para el caso. Finalmente, se presenta el Modelo servqualsec revisado, y el diagnóstico de la calidad del servicio prestado y las conclusiones de la investigación.

2. *Métodos*

La calidad de servicio es función de la percepción del cliente, en otras palabras, es la calidad percibida por el cliente (Lloréns, 1996). Las variables que integran la escala servqualsec contemplan solo la medición de las percepciones de la calidad del servicio, a diferencia de la SERVQUAL original, tomando como referencia investigaciones previas que apoyan este criterio; este modelo alternativo sugerido por Cronin y Taylor (1994, citado por Lloréns, 1996), es recomendado también por otros autores (Mejías, 2005), debido a que existe poca evidencia de que los clientes valoren la calidad percibida de un servicio en términos de la diferencias entre expectativas y percepciones.

Las respuestas solicitadas a los estudiantes se reflejan en una escala tipo Likert que oscila del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).

Para la realización del estudio, se seleccionó la escuela Champagnat no. 120, de la colonia Solidaridad, en la ciudad de Mexicali B.C. El criterio de selección se basó, en el reto de contar con la disposición por parte del responsable de dicha institución, al ser una escuela humanística, con sujetos con criterios de alta subjetividad, era un reto hacer un estudio de corte cuantitativo.

Se tomaron en cuenta la opinión de muestra representativa de 190

estudiantes cursantes de los referidos de dicha secundaria, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, pero tomando en cuenta criterios de representatividad (por cursos, por turnos, tamaño de la población). Una vez presentado los objetivos e importancia del estudio a los estudiantes, se les pidió que valoraran sus percepciones sobre el servicio prestado en su institución.

Adicionalmente, se les pidió que respondieran las preguntas complementarias que estaban incluidas en el instrumento suministrado, las cuales serían utilizadas para validar el instrumento. Una vez completada la encuesta por parte del estudiante, la misma fue entregada al personal de la institución que colaboró en la aplicación. Para el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 13, en su versión en evaluación disponible en Internet (Levy y Varela, 2003; Pardo y Ruiz, 2002).

3. *Instrumento de investigación*

Análisis de Fiabilidad

La fiabilidad de la escala SERVQUALsec se determinó usando el coeficiente Alfa de Cronbach; los valores alcanzados para este análisis fueron una fiabilidad general de 0.926 y por cada una de las dimensiones se obtuvo: Elementos Tangibles 0.839, Confiabilidad 0.899, Capacidad de Respuesta 0.840, Seguridad 0.922 y Empatía 0.904 para el caso bajo estudio, lo cual indican consistencia interna de las respuestas. Los valores del coeficiente Alfa de Cronbach se expresan en la escala de 0 a 1, donde valores cercanos a los extremos expresan baja o alta consistencia interna.

El método de fiabilidad se utiliza para medir el índice de consistencia interna que toma valores entre 0.1 y 1.0 y se considera que la consistencia interna es alta si se encuentra entre 0,70 y 0,90, sirve para comprobar si el instrumento es fiable y que hace mediciones estables y consistentes. Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen (Levy y Varela, 2003; Pardo y Ruiz, 2002).

Se observó una correlación alta significativa, (mayor de r = 0.784 y

con una alta significancia p = 0.000) Entre la percepción general de la calidad del servicio y cada una de sus dimensiones, de los alumnos de escuela secundaria Marcelino Champagnat No. 120, durante el período escolar 2008-2009.como se muestra en la tabla 1, ver Anexo.

El instrumento de investigación se creó a partir del servqual, Parasuraman, 1988 y del servqualing, Mejías, 2005. Consta de cinco dimensiones con sus respectivas afirmaciones, en total son 50.

Elementos tangibles

af1 La escuela cuenta con suficientes aulas equipadas con recursos didácticos electrónicos o de multimedia.

af2 el ambiente físico de cada aula es visualmente atractivo (me gusta, me agrada).

af3 la escuela cuenta con sanitarios en buen estado.

af4 la escuela cuenta con suficientes equipos de cómputo actualizados en el aula de medios.

af5 la escuela cuenta con talleres equipados y actualizados.

af6 la escuela cuenta con canchas deportivas en buen estado.

af7 la infraestructura de la escuela es visualmente atractiva (me gusta, me agrada).

af8 las autoridades de la escuela (director y consejo directivo) tienen apariencia limpia y alineada.

af9 el personal docente (maestros, maestras) de la escuela tienen apariencia limpia y alineada.

af10 el personal docente (conserjes, secretaria, administradora, psicóloga) de la escuela tienen apariencia limpia y alineada.

af11los materiales de comunicación (periódico mural) es visualmente atractivo

af12 los materiales de comunicación sobre el reglamento escolar (folletos, reportes, avisos, etc.) son comprensibles.

Confiabilidad

af13 cuando los maestros y maestras de la escuela prometen hacer respetar el reglamento de la escuela y aplicar la consecuencia correspondiente, lo hacen.

af14 cuando los maestros y maestras de la escuela prometen tomar en cuenta (participaciones en clases, tareas, asistencias, etc.) para la

calificación del bimestre, lo hacen
af15 cuando solicito alguna constancia o cualquier otro documento, a la secretaría y promete entregarlo en cierto tiempo, lo hacen.
af16 cuando las autoridades de la escuela (director y consejo directivo) prometen mejorar instalaciones en cierto tiempo, lo hacen.
af17 cuando tienes algún problemas en la comprensión de los temas vistos en el bimestre, el maestro(a) muestra interés en explicártelos.
af18 cuando tienes algún problema escolar, el personal de apoyo (psicóloga, secretaria, conserjes) muestra interés en solucionártelo.
af19 tus maestros y maestras en la escuela realizan bien su trabajo (que logres aprendizaje) desde la primera vez.
af20 la secretaria en la escuela realiza bien su trabajo desde la primera vez.
af21 tus maestros y maestras de la escuela terminan la enseñanza de los temas del bimestre, en el tiempo prometido.
af22 la secretaria de la escuela concluye el servicio en cada bimestre (hacer boletas) en el tiempo prometido.
af23 las autoridades de la escuela (director y consejo directivo) concluyen con las actividades prometidas.
af24 tus maestros(as) de la escuela mantienen tus calificaciones en las listas que entregan a las secretarias sin errores.
af25 la secretaria mantiene tus documentos sin errores.

Capacidad de respuesta

af26 tus maestros(as) te informan sobre los temas que van a prender en el bimestre y cuando concluirán.
af27 tus maestros asisten puntualmente para impartir las clases.
af28 tus maestros(as) asisten regularmente.
af29 tus maestros(as) te presentan diferentes estrategias para que logres los aprendizajes de cada bimestre.
af30 la secretaria les informa sobre la documentación de sus expedientes y cuando concluirá el servicio ofrecido.
af31 tus maestros(as) te ofrecen los aprendizajes con recursos didácticos actualizados (computadora, internet, televisión etc.).
af32 la secretaria les ofrece un servicio actualizado (usa computadora).

af33 todo el personal de la escuela esta dispuesto para apoyar y orientarte en tu proceso escolar.
af34 la secretaria está dispuesta ayudarte.
af35 el personal de la escuela se encuentra disponible para atenderte.

Seguridad

af36 la actitud de los maestros(as) inspiran confianza.
af37 la actitud del personal directivo inspiran confianza.
af38 se sienten seguros(as) en sus trámites realizados con la escuela.
af39 los maestros(as) de la escuela son amables.
af40 el personal de apoyo (secretaria, administradora, tiendita, conserje) de la escuela son amables.
af41 el personal directivo (director y consejo directivo) de la escuela son amables.
af42 el personal directivo (director y consejo directivo) de la escuela tiene conocimientos suficientes para responder a sus cuestionamientos.
af43 el personal de apoyo (psicóloga, administradora, secretaria, conserje) tienen conocimiento suficientes para responder a sus cuestionamientos.

Empatía

af44 los maestros(as) de la escuela les dan una atención personalizada.
af45 el personal directivo (director y consejo directivo) les dan una atención personalizada.
af46 el personal de apoyo (psicóloga, administradora, secretaria, conserje) les da una atención personalizada.
af47 la escuela tiene horarios de clase adecuados para todos sus estudiantes.
af48 la escuela cuenta con personal que les ofrece una atención personalizada.
af49 el personal de la escuela se preocupa por el nivel académico de sus estudiantes.
af50 el personal de la escuela atiende las necesidades de sus estudiantes.

Procedimiento

Se elaboró el instrumento *ad hoc* para la medición de la percepción de la calidad del servicio educativo de nivel secundaria, a partir de las categorías teóricas utilizadas por Parasuramán y las adaptaciones a la educación superior hechas en el servqualing por Mejías, 2005. Con apoyo del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach y el análisis de factores.

Se aplicaron las encuestas de manera transversal durante el período de dos semanas, durante el mes de abril de 2009.

Se leyeron las instrucciones para la respuesta de las encuestas y se aclararon dudas a los sujetos bajo estudio.

Se capturaran las encuestas en SPSS 17.0

Resultados y discusión

Se presentan las 50 variables traducidas y adaptadas al contexto mexicano de educación media básica. Estas variables fueron presentadas en el Instrumento en orden aleatorio para evitar posibles patrones de comportamiento en los estudiantes.

La fiabilidad de la escala servqualsec usada se determinó mediante el análisis de consistencia interna, el cual hace referencia al grado de relación existente entre los ítems que componen la escala [Lévy y Varela, 2003]. Con este propósito se usó el coeficiente Alfa de Cronbach, que es el indicador más utilizado para este fin, y cuyos valores próximos a cero indican ausencia de consistencia interna y los cercanos a la unidad indican consistencia interna entre los ítems de la escala; los valores alcanzados para este análisis fue *0,961*, lo cual indica una alta homogeneidad y equivalencia de respuesta a todos los ítems a la vez y para todos los encuestados.

La alta consistencia interna es un indicador suficientemente válido de que la escala usada mide la característica: Calidad de Servicio, lo que se interpreta como garantía de una alta fiabilidad del instrumento.

Además del análisis de fiabilidad se realizó un análisis de factores de las variables estudiadas para poder determinar si la estructura subyacente de los datos obtenidos a través del instrumento servqualsec en el caso bajo estudio, son las mismas a las sugeridas teóricamente por el modelo SERVQUAL de Parasuraman et al (1988, 1991) y replanteadas para el caso de educación superior por Mejías en

el SERVQUAL*ing* (2005). El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables (Pardo y Ruiz, 2002; Visauta y Martoni, 2003; Lévy y Varela, 2003).

Este análisis, parte de la Matriz de Correlaciones, la cual presenta los coeficientes de correlación entre cada par de variables, y es generada por el SPSS a partir de los datos obtenidos por la encuesta; para que el mismo sea pertinente es conveniente que la matriz de correlación contenga grupos de variables que correlacionen fuertemente entre si; una matriz próxima a una matriz identidad indica que el análisis de factores de factores conducirá a una solución deficiente.

El valor del determinante, estadístico presentado por el SPSS adjunto a esta matriz, es de 0.000, el cual es un excelente dato desde el punto de vista de la idoneidad del análisis, ya que cuando las variables de una matriz están linealmente relacionadas, el valor del determinante es de cero, lo que significa que el análisis de factores es una técnica adecuada para analizar esas variables.

Adicionalmente, se calcularon para cada caso, las *medidas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin*, o KMO, y las *medidas de esfericidad de Bartlett.*. El estadístico KMO compara los coeficientes de correlación parcial entre variables; si estos son muy pequeños, la relación entre cada par de variables se debe o puede ser explicada por el resto y por tanto sería adecuado llevar a cabo un análisis de factores de los datos. Por su parte la medida de Bartlett, se utiliza para verificar si la matriz de correlación es una matriz identidad, y cuanto mayor sea y por lo tanto menor el grado de significación, es mejor la adecuación de los datos para el análisis.

El estadístico KMO arrojó un valor de 0,914 lo que quiere decir que hay factores que relacionan a los datos y que puede utilizarse el análisis de factores. El valor arrojado para las prueba de Bartlett fue de 5873.139, con un nivel de significación de 0.000, por lo que fue una evidencia de que el modelo de factores era adecuado para explicar los datos.

Una vez demostrada la adecuación del uso del modelo, se procedió a encontrar los factores mediante el método de extracción de

componentes principales. Con el objeto de establecer comparaciones con el modelo SERVQUALSEC y estudiosrealizados utilizando este modelo, se condicionó el criterio de extracción a cinco (05) componentes, los cuales, lograron explicar más de un 68% de la varianza total, sin embargo no se lograron identificar dimensiones comunes.Para facilitar la interpretación de la solución se utilizó el método de RotaciónVARIMAX, el cual minimiza el número de variables que tiene saturaciones altasen cada factor, simplifica la interpretación de los factores optimizando la solución por columna (Pardo y Ruiz, 2002; Visauta y Martoni, 2003; Lévy y Varela, 2003). La matriz que presenta la solución rotada, generada por el SPSS, permite una mejor interpretación de los datos. Así, se logra identificar en el análisis, cuatro dimensiones subyacentes a la calidad del servicio en la Escuela Secundaria.

El primer factor está asociado con el Servicio Eficaz y reúne a las variables relacionadas con V20 La secretaria en la escuela realiza bien su trabajo desde la primera vez, V22 Las secretaria de la escuela concluye el servicio en cada bimestre (hacer boletas) en el tiempo prometido, V23 Las autoridades de la escuela (Director y consejo directivo) concluyen con las actividades prometidas, V28 Tus maestros(as) asisten regularmente, V29 tus maestros(as) te presentan diferentes estrategias para que logres los aprendizajes de cada bimestre, V36 La actitud de los maestros (as) inspiran confianza, V37 La actitud del personal directivo inspiran confianza, V38 Se sienten seguros (as) en sus trámites realizados con La Escuela, V39 Los maestros (as) de la escuela son amables, V41 El personal directivo (Director y consejo directivo) de la escuela son amables, V42 El personal Directivo (Director y consejo directivo) de la escuela tiene conocimientos suficientes para responder a sus cuestionamientos. V43.-1El personal de apoyo (psicóloga, secretaria, administradora y conserjes) tienen conocimientos suficientes para responder a sus cuestionamientos, V44 Los maestros (as) de la escuela les da una atención personalizada, V45 El personal directivo (Director y consejo directivo) de la escuela les dan una atención personalizada.

El segundo factor está relacionado al Servicio Eficiente y comprende

a las variables
V15 Cuando solicito alguna constancia o cualquier otro documento a la secretaria y promete entregarlo en cierto tiempo, lo hace,V16 Cuando las autoridades de la escuela (Director y consejo directivo) prometen mejorar instalaciones en cierto tiempo, lo hacen, V24 Tus maestros(as) de la escuela mantienen tus calificaciones en las listas que entregan a la secretaria, sin errores, V25 La secretaria, mantiene tus documentos sin errores, V26 tus maestros (as) te informan sobre los temas que van a aprender en el bimestre y cuando concluirán, V31 Tus maestros (as) te ofrecen los aprendizajes con recursos didácticos actualizados (computadora, internet, televisión, etc.)

El tercer factor está vinculado a la Atención Individualizada y agrupa la V34 La secretaria está dispuesta a ayudarte, V48La *escuela* cuenta con personal que les ofrece una atención personalizada, V49El personal de la escuela se preocupa por el nivel académico de sus estudiantes, V50El personal de la *escuela* atiende las necesidades de sus estudiantes.

El cuarto factor se vincula con la Apariencia y contempla a la V6La escuela cuenta con canchas deportivas en buen estado, V9 El personal docente (maestros, maestras) de la escuela tienen apariencia limpia y alineada, V12 Los materiales de comunicación sobre el reglamento escolar (folletos, reportes, avisos, etc.) son comprensibles.

El Quinto Factor se asocia a la Infraestructura y Equipo Eficaz, en ella se encuentra la V2 El ambiente físico de cada aula es visualmente atractivo (me gusta, me agrada), V3 La escuela cuenta con sanitarios en buen estado, V4 La escuela cuenta con suficientes equipos de cómputo actualizados en el aula de medios, V7 La Infraestructura de la escuela es visualmente atractiva (me gusta, me agrada).

Cuarto y Quinto Factor se relacionan con la Dimensión Elementos Tangibles del Instrumento servqualsec.

Las cinco dimensiones subyacentes a la calidad del servicio prestado por la institución de educación superior estudiada, a excepción de la de Atención Individualizada, que es similar a la de Empatía, son diferentes a las planteadas teóricamente por Parasuraman et al. (1988, 1991), y replanteadas por Mejías (2005) para el caso

universitario venezolano, incluso, en dichas dimensiones se agrupan variables que pertenecen a diferentes dimensiones.

Desde la perspectiva cuantitativa (Positivista) se infiere que los resultados arrojados a partir del análisis de factores exploratorio realizado, aún cuando cumplen con el objetivo propuesto, sugieren la continuación de la investigación, utilizándose esta vez técnicas de análisis más complejos como el análisis de factores confirmatorio u otra técnica estructural. Sin embargo, no se debe ignorar que se está trabajando con percepciones tanto de los sujetos investigados como de los investigadores, éstas están mediadas por la cultura particular del contexto, la cual determina una red de interpretaciones singulares que están en constante modificación, razón que justifica el estudio de las dimensiones subyacentes o latentes en la comprensión de la realidad del caso bajo estudio.

El servqualsec cubre todas las dimensiones importantes de la calidad de servicio. Las 50 variables que integran la encuesta definitiva constituyen una adaptación de SERVQUAL original, realizada tomando como referencia la literatura especializada sobre calidad de servicio, por lo que se puede considerar que la escala presenta validez de: contenido, concurrente, predictiva, convergente y discriminante.

4. *Conclusiones*

Para la evaluación de la calidad de los servicios en secundaria Marcelino Champagnat No. 120, México, se utilizó el instrumento servqualsec, cuya base teórica se apoya en el SERVQUAL de Parasuraman et al, considerando solo las percepciones, y adaptada al contexto de educación media básica de México.

Dado el índice de consistencia arrojado, alfa de Cronbach de 0.961, el instrumento usado se considera como posiblemente fiable para medir la calidad del servicio educativo de nivel medio básico en otras instituciones mexicanas similares.

Basado en el Análisis de factores realizado previa determinación de la adecuación muestral, la Calidad del Servicio percibida por los estudiantes de la institución se clasifica en cinco dimensiones, con algunas diferencias de lo propuesto por Parasuraman y Mejías en trabajos previos.

Con alto nivel de significación, el instrumento presenta validez de contenido, de criterio y de concepto, por lo cual se puede usar para medir la calidad de servicio percibida por los estudiantes de la institución bajo estudio, previa adaptación y adecuación, en otras instituciones similares.

El instrumento sirvió para identificar oportunidades de mejora en las iniciativas de implementación de modelos de gestión de la calidad por parte de la institución estudiada; los resultados arrojados proveen a los directivos, información objetiva para el análisis institucional y del entorno llevados a cabo dentro de la planificación estratégica, entre otros planes de acción operativos.

5. *Referencias bibliográficas*

Cronin, J. y Taylor, S. (1993). "SERVPERF vs SERVQUAL. Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus Expectations Measurement of Service Quality". *Journal of Marketing*, vol. 58, pp. 125-131.

García, T.; Mejías, A.; Vásquez, M. y Ramírez, G. (2005). "PLS path modeling: an alternative to factor analysis to assess customer perceptions on service quality in a Venezuelan university", *Proceedings of the 4th International Symposium on PLS and related methods - PLS ´05*, Barcelona.

Lévy, J. y Varela, J. (2003). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales.* Madrid: Pearson Educación.

Lloréns, F. (1996). *Medición de la calidad de servicio, una aproximación a diferentes alternativas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Mejías, A. (2005a). "Modelo para medir la Calidad del Servicio en los Estudios Universitarios de Posgrado". *Revista Universidad, Ciencia y Tecnología*, vol. 4, núm. 34: pp. 81-85.

Norma Internacional ISO 9001 (2000). *Sistemas de Gestión de la Calidad. Requisitos*. Ginebra: International Organization for Standardization.

Parasuraman, A.; Zeithaml, V. y Berry, L. (1988). "SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality". *Journal of Retailing*, vol. 64, núm. 1, pp. 12-40.

Parasuraman, A.; Zeithaml, V. y Berry, L. (1991). "Refinement and

Reassement of the SERVQUAL Scale". *Journal of Retailing*, vol. 67, núm. 4, pp. 420-450.
Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el Análisis de Datos*. Madrid: McGrawHill.
Visauta, B. y Martoni, J. (2003). *Análisis estadístico con SPSS para Windows®.* Madrid: Mc GrawHill/Interamericana de España.

ANEXO

TABLA 1
CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES Y MEDIA GENERAL DE CALIDAD DE SERVICIO

Correlaciones

		E.TANGI-BLES	CONFIA-BILIDAD	C. RESPUESTA	SEGURIDAD	EMPATÍ
E.TANGIBLES	**r de Pearson**	**1**	**.650(**)**	**.635(**)**	**.617(**)**	**.617(****
	Sig.	**.**	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**
	N	**190**	**190**	**190**	**190**	**190**
CONFIABILIDAD	**r de Pearson**	**.650(**)**	**1**	**.842(**)**	**.807(**)**	**.755(****
	Sig.	**.000**	**.**	**.000**	**.000**	**.000**
	N	**190**	**190**	**190**	**190**	**190**
C. RESPUESTA	**r de Pearson**	**.635(**)**	**.842(**)**	**1**	**.817(**)**	**.739(****
	Sig.	**.000**	**.000**	**.**	**.000**	**.000**
	N	**190**	**190**	**190**	**190**	**190**
SEGURIDAD	**r de Pearson**	**.617(**)**	**.807(**)**	**.817(**)**	**1**	**.798(****
	Sig.	**.000**	**.000**	**.000**	**.**	**.000**
	N	**190**	**190**	**190**	**190**	**190**
EMPATÍA	**r de Pearson**	**.617(**)**	**.755(**)**	**.739(**)**	**.798(**)**	**1**
	Sig.	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**	**.**
	N	**190**	**190**	**190**	**190**	**190**
MED. GRAL	**r de Pearson**	**.784(**)**	**.915(**)**	**.911(**)**	**.918(**)**	**.892(****
	Sig.	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**	**.000**
	N	**190**	**190**	**190**	**190**	**190**

** Correlación significativa en el nivel de 0.01 (2 colas)

Lucía Forcadell Aznar
Universitat de València

1. *Resumen*

El sistema educativo constituye una norma que regula la concreción de la diversidad de organizaciones escolares a las que ampara. Viene regulado por las políticas educativas, por tanto son estas las que determinan en cierta medida los formatos, pautas y procedimientos en que se concretan en la organización escolar. Frente a esto, se da una distancia entre lo que las políticas marcan y la concreción de estas en los diferentes contextos que abarcan las organizaciones escolares del territorio al que ampara dicha norma. La escuela se encuentra en la tensión de, por un lado querer adquirir ciertos grados de autonomía que le permitan situarse en su contexto, por otro estar vinculada a un sistema que homogeneiza.

Desde las perspectivas más funcionalistas, las organizaciones y su entorno se explicaban como mecanismos con objetivos claramente definidos, presentes en sus normas estructurales. Nos dan la idea de una organización como una forma de funcionamiento en la cual cada acción tiene un efecto claramente definido y por tanto previsible. Previsibilidad que caracteriza no sólo al interior de la organización, sino también al exterior, que determinará los cambios que se produzcan el interior. Esto a su vez es la causa de otra de las características, el orden al que están sometidas las acciones que se llevan a cabo en la organización, que separadas o conjuntas engranan el funcionamiento más eficaz para conseguir ciertos objetivos pretendidos. En tal mecanismo perfecto, el análisis de las conductas de las personas permitirá establecer racionalmente aquellas más deseables e indeseables para la explicación de la misma, o la búsqueda de la eficiencia. Estas características nos dan idea de lo que pueda ser, tal vez, una cadena de montaje o cualquier fábrica con mecanismos de acción técnica establecidos rígidamente y fuertes elementos de control. Pero las organizaciones sociales, entre las cuales se encuentra la escolar, difícilmente encajan en esta perspectiva, puesto que son diferente naturaleza y en ellas entran en juego numerosas variables que las hacen quedar fuera de las características

citadas. En este sentido nos situamos en la complejidad puesto que nos acerca a la realidad organizativa desde otras premisas que ahora vamos a clarificar. Schvarstein (1998: 176) nos alerta de que cuando nos introducimos en la epistemología de la complejidad significantes como "*autoorganización, autonomía, incertidumbre, ambigüedad, ecosistema, azar, irreversibilidad, emergencia, equilibrio dinámico, recursividad, causalidad recíproca, cambio no planeado y deriva estructural, orden a partir del ruido y evolución lejos del equilibrio (...) rigen nuestra existencia*". Situarse en la complejidad implica entender que una organización social estará inmersa en estas características, que por tanto habrá que tener presentes a la hora de definirla y observar su concreción.

La propuesta de esta comunicación es analizar, desde la perspectiva teórica presentada, cómo se concreta el formato organizativo que marca la regulación propia de un sistema educativo, en el contexto concreto del Perú rural andino, atendiendo a la diversidad que existe de partida en el citado lugar, así como las tensiones que emergen en este proceso. Qué elementos de las peculiaridades de un contexto con respecto a su país inciden en la concreción de la organización escolar desde el sistema educativo que la regula. Un aspecto que en el caso peruano se acentúa en gran medida con respecto al caso español, puesto que la extensión territorial del país de 1.285.215 km², abarca ámbitos geográficos y culturales diversos, desde la cordillera, la costa o la selva amazónica, con una diversidad de lenguas en esta última y la presencia de dos culturas indígenas fuertemente arraigadas en el caso de la cordillera (la aymará y la quechua). Los datos que presentamos han sido recogidos a través de entrevistas y observaciones de institutos de secundaria rurales de la región de Puno, a sus profesores, así como de una asociación de educación para el desarrollo (AEDES) de ámbito local, que viene trabajando durante dos años con seis de los citados centros, estableciendo con los mismos redes de apoyo y formación. Desde este trabajo constatamos cómo las organizaciones escolares observadas, a pesar de la progresiva descentralización que las políticas educativas tratan de regular desde 1996 en Perú, se encuentran fuertemente sujetas a unas regulaciones

y normas muy descontextualizadas. Los efectos de este desajuste se dejan ver en diferentes dimensiones de la organización escolar, como puede ser las brechas culturales, la autonomía organizativa, los tiempos y horarios escolares o los contenidos del currículum.

2. *La escuela, una organización compleja*

Situarnos en la complejidad supone entender las organizaciones educativas como una trama de relaciones que constituye un conjunto no ordenable ni predecible. Se reconoce que están sometidas a fuerzas que surgen desde diversas fuentes y en direcciones diferentes, y por tanto no existe la idea de un objetivo común al que la organización se encamina realizando acciones de manera lineal, como se entiende desde la simplicidad (Etkin y Schvarstein, 1989). Aparentemente el objetivo común de toda organización escolar es la educación de niños o adolescentes. Sin embargo, decir que la educación es un objetivo resulta ambiguo, puesto que las concepciones de su significado cambian según escuelas y épocas. En una organización se cruzan una pluralidad de metas (individuales, institucionales, grupales) que fácilmente pueden enmarcar en la organizando, constituyendo esto una pieza de la complejidad a la que hemos aludido.

En tanto que organización compleja también se caracteriza por su impredecibilidad pero que a su vez viene acompañada y reforzada por un orden y una acción que, porque por un lado se encuentra sujeta a una trama institucional conformada por el sistema educativo que la regula y le da una estructura estable, por otro, el orden remite al término organización, puesto que cualquiera es, en esencia, un determinado orden mediante el cual se realizan unas acciones que producen ciertos efectos. Pero este orden no es siempre el mismo, no se mantiene en la forma en que comenzó, ni siempre se rige por las mismas pautas, debido a la característica a la que hacemos referencia. Beltrán (Ibíd., pág.8) expresa así esta idea, "*dado que una organización supone la disposición ordenada de elementos, aplicar ciertos criterios de orden y rechazar otros, producirá sólo determinados efectos; pero, puesto que esa figuración o formato no siempre responde a criterios de necesidad, puede afirmarse que el fenómeno organizativo es el resultado contingente de la construcción*

de un orden siempre provisional." Que es provisional, además de impredecible, implica que se va definiendo y construyendo a cada momento dependiendo de una serie de factores, que no se pueden reducir o simplificar a sus miembros, a sus estructuras o a sus objetivos, puesto que las organizaciones forman parte de una realidad compleja en la que intervienen numerosos factores (el contexto, el poder, la cultura, la política...). Por tanto habrá que tener en cuenta el citado orden debido al componente estructural de la organización, es decir, las leyes y normas que la regulan y que hacen que mantenga más o menos una forma, unos contenidos, y una estructura organizativa similar en un territorio más o menos amplio. Pero no menos importante será la dimensión cultural, relativa a las relaciones que remiten a la socialización de los sujetos y con la capacidad de darle cierta singularidad a cada organización.

En cuanto a la dimensión estructural, la configuración de una determinada estructura organizativa facilita ciertos procesos en la organización encaminados a conseguir determinadas metas, además de que le da a ésta una base jurídica que ampara sus acciones. Así se refieren a éste fenómeno, Beltrán y San Martín (2000: 45): "*el término organización se refiere simultánea e indistintamente a una estructura o a un proceso, al aspecto estático o al dinámico. De ambas acepciones, la estructura nombra aquello que dota de estabilidad a la organización; es lo que posibilita y garantiza cierta estabilidad de los procedimientos, de modo que sea posible alcanzar unas metas cuyo logro suele estar siempre diferido en el tiempo y a cuyo propósito se encaminan las acciones coordinadas de una pluralidad de agentes*."

No son los únicos que destacan el papel estabilizador de las estructuras, característica que es de esperar, puesto que como soporte de una organización regula sus procesos y en cierta manera el comportamiento de sus miembros. Etkin y Schvarstein (1989: 112), explican esta característica de la siguiente manera, poniéndola en relación con la innovación y el cambio: "*las estructuras son estabilizadoras en el sentido que permiten absorber y compensar las fluctuaciones menores en el funcionamiento de la organización, tales como las derivadas de crisis locales y transitorias. Son innovadoras en*

el sentido que, más allá de cierta dimensión crítica en las perturbaciones, en zonas alejadas del equilibrio, las estructuras incorporan los cambios y transforman los modos de relación entre los participantes". Esta aproximación muestra, en coherencia con los anteriores autores, que la dimensión estructural crea una base que sustenta a la organización. Pero desde la complejidad no se le atribuyen a las estructuras características de rigidez e invariabilidad, sino que se acepta su disposición al cambio mediante la transformación de las normas que regulan las relaciones que se dan en el seno de la organización.

Si bien las estructuras están abiertas a la adaptación y al cambio, tenemos que recordar que su modificación y su adaptación se somete a procesos de negociación atravesados por conflictos, en los que aquellos que se sitúan en las esferas de poder no tienen por qué tener el interés de adaptarse a los cambios que se presentan en la interacción de las organizaciones con su exterior.

En cuanto a la dimensión cultural, en la teoría organizativa, no se dio demasiada importancia a la cultura hasta la década de los 80, cuando empezaron a aparecer estudios centrados en aspectos culturales, puesto las investigaciones se centraban en cuestiones formales de las estructuras organizativas principalmente (Wilkins y Ouchi 1998; González, 2003).

En la actualidad, los estudios sobre cultura están más desarrollados, cuando se habla de ésta desde la perspectiva que hemos adoptado, se refiere a un tipo de relaciones que se dan en la organización y que la conforman. Pero no son relaciones que se remiten a marcos normativos explícitos o implícitos, como ocurre con la estructura, sino que responden a la socialización de los agentes y de la organización. Se dice de aquellas que escapan a las relaciones normativas, "*derivadas de la mera copresencia, que ponen de manifiesto las vivencias, creencias, sentimientos, etc., de los actores organizativos y cobran, en consecuencia aspectos muy diferentes*." (Beltrán y Sanmartín, 2000: 49). Esta cita, introduce algunos rasgos de la dimensión cultural de la organización, ésta se genera espontáneamente, siendo una expresión de la vida interna y cotidiana

de las organizaciones. Pero el concepto de cultura es complejo y se compone por una multiplicidad de elementos, a la vez que interacciona con procesos propios de las organizaciones sociales, como son las luchas de poder, de intereses o los conflictos. Esto se debe a que no se puede hablar de 'una cultura organizativa', ya que en las organizaciones confluyen subculturas que provienen de otras instituciones, se generan nuevas relaciones en ocasiones controvertidas, puesto que como afirman Etkin y Schvarstein (1989: 210) atendiendo a la caracterización del cruce de rasgos culturales que se dan en las organizaciones, "*en el concepto de cultura organizacional se incorporan elementos del medio social más amplio, tales como los factores religiosos, procesos educativos y nuevos símbolos de prestigio, apreciados y reconocidos por la comunidad. La cultura de una organización refleja el modo particular como el sistema está atravesado por las instituciones básicas de la sociedad. Nos referimos a instituciones tales como la educación, salario, salid, familia, religión, tiempo libre*."

Por tanto, la cultura de una organización incorpora creencias, prácticas y actitudes del contexto social en el que se inscribe y en el que actúa, así como de los miembros que la componen, siendo atravesada por otras instituciones, sobre todo aquellas más sólidamente establecidas en una sociedad determinada (la familia o la escuela en nuestro contexto) a través de los individuos, que, con vivencias y experiencias en diferentes instituciones, que les han conformado diferentes formas de pensar, decir, o hacer, las trasladan de manera consciente o inconsciente de unas organizaciones a otras.

Estas dos dimensiones, la estructural y la cultural, están en continua relación, "*el orden establecido desde planes y programas oficiales y desde las posiciones de poder convive con relaciones y actividades emergentes que individuos y grupos construyen en sus relaciones y prácticas cotidianas, relaciones que a su vez van cristalizando en la cultura y las subculturas de la organización*" Etkin (2006: 31). Por tanto la relación entre estructura y cultura es estrecha y continua. Como veremos ahora, a través de las observaciones realizadas en institutos de secundaria localizados en el ámbito rural andino, dentro del

territorio peruano, hemos comprobado como estas relaciones generan a veces ciertas tensiones que afectan a la organización escolar y los procesos educativos que se dan en ella. Dada la complejidad de las organizaciones no se puede atribuir una causa a estas tensiones, pero podemos adelantar que las condiciones del contexto en el que se encuentran los institutos, así como los rasgos culturales propios de este contexto extraorganizativo, al que remiten las culturas organizativas, se encuentran alejados de la cultura escolar que es promovida por el sistema educativo. Las tensiones pues, provienen en parte de las negociaciones y conflictos que se generan al tratar de adaptar algunos aspectos normativos del sistema educativo.

3. *Sobre la realidad de las organizaciones escolares en el contexto rural andino peruano*

Los datos que aquí presento, han sido recogidos a través de la participación e una organización local de educación para el desarrollo (AEDES), la cual trabaja con 6 escuelas de secundaria localizadas en sur del país, en concreto en comunidades rurales andinas. A través de esta organización de formación y apoyo, he podido realizar entrevistas a los docentes de estas instituciones educativas y observaciones durante un programa de formación docente al que he asistido en marzo del 2010, y a través del cual he podido recoger muchos testimonios del profesorado. Estos institutos de secundaria tienen la peculiaridad de incorporar en el currículum una formación técnica agropecuaria. En el marco de la ley de educación peruana, se contempla la existencia de institutos de secundaria en los que se incluye en el currículum una formación profesional específica (en este caso la agropecuaria), asignatura que el llamada 'educación para el trabajo' y que pretende 'facilitar la inserción laboral de los jóvenes. Desde el informe sobre el estado de la educación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se justifica en estos términos: "*El contexto marca la acción, sin duda la pobreza de este país tras las crisis sufridas en los 80 y los 90 debería ser la prioridad primera. Por ello, en la etapa secundaria del sistema educativo se contemplan dos horas semanales de "educación para el trabajo" que se concreta en asignaturas que tienen que ver con la integración en el mundo laboral*

(agropecuaria, industria del vestido, etc.)"
En el caso de las organizaciones visitadas, dedicaban dos horas a la semana a dicha asignatura, tal como regula la ley, que según la opinión de los profesores de dicha asignatura, "*resultan escasas en un contexto donde la vinculación con la tierra y el trabajo de ésta son el principal medio de vida*". La asociación, que apoya a estos institutos de secundaria, dispone de un Ingeniero Agrónomo que colabora y acompaña a los profesores de esta asignatura. Según este especialista, "*la mejora de la producción, de sus técnicas, etc.; aprendidas por los estudiantes y trasladadas a sus comunidades, así como la adquisición de autonomía en las diferentes partes del proceso agrícola (producción de semillas en vez de compra, cultivos rotativos, etc.), conlleva a su vez una mejora de las comunidades rurales, dado que sus índices de pobreza son muy altos y el efecto de estas prácticas tiene que ver directamente con la mejora de su medio de vida.*" Este agente pone de manifiesto lo necesario que se hace en su contexto la relación entre las necesidades de la comunidad y la organización escolar, puesto que, según los docentes, se hace necesario que la escuela contribuya en la mejora la calidad de vida de su comunidad a través de una formación profesional específica para los alumnos de secundaria.
Los docentes y directores se sienten limitados por las normas que impone el marco del sistema educativo a la hora de distribuir el currículum, controladas por las administraciones locales. Suponen en algunos aspectos un límite al desarrollo humano y económico el cual debe, supuestamente, ser acompañado por la escuela y la educación. Y es que el carácter del currículum nacional, en opinión de la organización "*ha sido pensado para un niño de Lima*" en un país tan diverso como Perú, con diferentes comunidades de indígenas, diferentes capas geográficas (selvas, desiertos, montañas, zonas costeras, etc.) produce que -en el contexto de las organizaciones educativas a las que me he acercado en la realidad andina- el currículum esté completamente descontextualizado, creando grandes brechas entre algunos aspectos estructurales del sistema educativo (contenidos, tiempos, etc.) y la propia cultura de las comunidades

rurales, lo que tiene numerosas consecuencias, puesto que genera tensiones entre las normas del sistema educativo y las culturas locales que tienen como consecuencia el absentismo escolar, la falta de sentido de la escuela como institución u otras que presentaré más adelante.

En este sentido, desde la ley se reconoce el derecho a la educación de los pueblos indígenas en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. También se reconoce que la educación bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo, garantizando el aprendizaje en la lengua materna de los educandos. Pero sin duda los docentes no disponen de materiales en las lenguas locales ni de recursos para hacer efectiva una enseñanza bilingüe. Las consecuencias son claramente negativas, puesto que en muchas comunidades rurales a las que atienden estos institutos, las familias de los alumnos no hablan castellano, lo cual genera un brecha comunicativa y cultural entre la escuela y las familias, las cuales apenas se acercan a la organización.

Al absentismo escolar, los docentes y la organización de educación para el desarrollo, le atribuyen varias razones. Se da principalmente entre marzo y mayo, porque los niños están trabajando en el campo. No se puede determinar durante cuanto tiempo ocurre esto, porque hay que tener en cuenta que esta sociedad vive principalmente de la agricultura, en pequeñas comunidades en las que todos, incluidos niñas y niños tienen su parte de responsabilidad en el cuidado de la tierra y en la producción de alimentos o el cuidado del ganado que les permite vivir durante todo el año. Los ritos y fiestas en torno a la tierra ordenan su calendario. Por tanto depende del ciclo del alimento que se ha sembrado ese año en cada comunidad el absentismo es mayor o menor, en unas fechas u en otras. El calendario anual del país no se ajusta nada a los tiempos que la agricultura marca en esta región, los cuales vienen dados por las épocas de lluvias y el tipo de cultivo, y son al fin y al cabo los que marca los ritmos anuales de trabajo de los niños. Pese a que por parte del gobierno hay una declarada descentralización administrativa en educación, como afirma Mª Teresa González, "*resulta prácticamente imposible identificar una*

plena descentralización, siendo lo más común que ésta (en determinados aspectos) sea combinada con la centralización (en otros aspectos)." (2003: 80). Si bien los entrevistados reconocen que el gobierno ha hecho un esfuerzo por descentralizar la administración educativa, la estrictita normativa a la hora de imponer el calendario escolar y la distribución horaria, genera de nuevo una brecha grande entre la escuela y la cultura de su comunidad, siendo en este caso fuente de absentismo escolar. Esto se debe a la centralización del currículum, en aspectos como sus tiempos, contenidos y formas, que según las personas entrevistadas parecen diseñados para niños que viven en grandes ciudades, como la capital del país. Muestran como la centralización de algunas normas estructurales que conforman el sistema educativo dificultan la articulación de las organizaciones escolares con contextos diversos.

Por otro lado, en contextos de las instituciones observadas hay una gran diversidad de culturas, puesto que en esta zona conviven comunidades de origen Aymará y Quechua propias de la franja andina, que no se encuentran en otras zonas de Perú, con rasgos culturales singulares, lenguas, tradiciones y formas de pensamiento diferentes. En la escuela se desarrollan procesos de homogeneización, que se ven seguidos de un éxodo del campo a la ciudad, donde se desdibujan aún más estos rasgos culturales en favor de rasgos propios de la globalización que se encuentran presentes en los núcleos urbanos. De esta manera hay una pérdida progresiva de las culturas indígenas, que plantean serios problemas en las interacciones entre la escuela y las comunidades rurales que abarca, puesto que estas comunidades sí tienen la cultura andina profundamente arraigada, lo que produce que en muchas ocasiones se vea a la escuela como una organización enemiga. En este contexto las normas organizativas que soportan la base jurídica de la organización y que constituyen su estructura, chocan con las culturas organizativas "*que remiten a otros contextos de la vida social extraorganizativa proyectándose, la más de las veces, de manera inconsciente en la organización (...). La dimensión cultural es la que da apariencia diferencial a las organizaciones que, por compartir la misma estructura básica, cabría considerar semejantes*"

(Beltrán y San Martín, 2000: 49).

Dada esta coyuntura, pese a que "*el Estado establece en el currículum, que los centros disponen de hasta un 30% de las horas anuales para utilizarlas en la peculiaridades de su proyecto educativo y de su comunidad*" parece que no se trata sólo de disponer de determinado número de horas para el proyecto del centro, sino de gestionar otras variables organizativas que en el marco del sistema educativo devienen normas, como son los tiempos y espacios escolares, aspectos que en estos casos dificultan el desarrollo de procesos educativos.

4. *Conclusiones*

Dado que "*las interacciones entre la organización y ambiente serían para que aquella perviviera y pudiera lograr sus metas*" (Portela, A., 2003:187), habría que considerar una descentralización de algunos aspectos del sistema educativo. Pese a que desde la ley se reconoce que "*la descentralización de la educación comprende las siguientes dimensiones básicas: a) el protagonismo de la escuela pública y la comunidad educativa; b) la gestión y administración del sistema educativo; c) los procesos de formación de opinión pública, que afirma valores que cohesionan la sociedad; d) diversificación curricular con pertinencia cultural y lingüística. Es sobre estas dimensiones que debe elaborarse la política y el plan estratégico de la descentralización de la educación peruana*". Sin olvidar el conjunto de normas que dan cabida a la organización escolar, habría que considerar una descentralización que permitiera utilizar ciertos mecanismos de gestión de manera autónoma en busca de una forma organizativa de la institución escolar que la articulación con contexto cultural en el que se encuentra situada se encamine a conseguir las metas educativas pensadas para la organización escolar. Cabría redefinir las relaciones entre descentralización y autonomía de los centros respecto de la ordenación del sistema educativo, para poder mejorar los procesos educativos de un determinado contexto local.

A través de las observaciones y entrevistas, se reflejan las tensiones entre la estructura sólida propia de las organizaciones escolares con la necesidad y el intento de construir la organización desde variables y

significaciones que tienen que ver con el contexto propio donde se encuentra la escuela. Un continuo trabajo sobre las relaciones que se traman en la organización escolar, al que los docentes se enfrentan día a día, con el apoyo de la organización visitada, en condiciones de pobreza y falta de recursos.

5. *Referencias bibliográficas*

Beltrán, F. y San Martín, Á. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Beltrán, F. (2008). *Instituciones y organizaciones socioeducativas*. Texto cedido por el autor.

Etkin, J. (2006): *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Granica.

González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

Portela, A. (2003). "Los centros escolares y su entorno", Pp, 187-204. En González, M. T. (2003): *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

Santos Guerra, M.A. (1997). *A la luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.

Ouchi, W. y Wilkins, A. (1988). "Organizational culture". En Westbody, A. (Ed.). *Culture and power in educational organizations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 223-255.

www.oeiperu.org

La incertidumbre como transformadora del proceso decisorio. Propuesta de un modelo de toma de decisiones para la Universidad

Jonathan Sánchez Sáez

Universidad Autónoma de Barcelona

1. *Complejidad e incertidumbre en la toma de decisiones en la universidad*

En la actualidad, nos hallamos inmersos en un contexto de rápidas transformaciones tanto en las formas de vivir/convivir, como en

nuestros modos de hacer o de ser, y sobretodo destacar las dificultades de prever a corto, medio y largo plazo que será necesario o que debe de ser aprendido y cuales han de ser las competencias necesarias para desenvolvernos en este mundo en constante cambio.

Paralelamente, la visión analítica y fragmentaria que subyacía en la construcción del conocimiento, ha dado paso a concepciones que incorporan términos tales como la complejidad, la globalidad y la autoorganización, y que conforman un nuevo paradigma (Grupo Edifid, 2004).

Cuando hablamos de complejidad Morin (1994) la relaciona con el azar, con el desorden, con la confusión y con la aceptación de las contradicciones lógicas. Asumiendo la incertidumbre, la inestabilidad y la complejidad de los hechos reales existentes.

Otro aspecto a considerar dentro del concepto de complejidad es "la concepción que el universo es indeterminístico y no local, al menos en cuanto se habla de una medida cuantitativa (Fowler, 1993)". Aunque la indeterminación parece lo más opuesto al carácter de todo conocimiento científico, Zubiri (1995) expresa que "causalidad no es sinónimo de determinismo, sino que el determinismo es un tipo de causalidad".

Por otro lado, debemos hablar de la incertidumbre. Podemos percibir que en la vida, "predomina la incertidumbre; son posibles el engaño, la mentira y el incumplimiento de la ley. Por consiguiente, no se conocen estrategias óptimas para ganar una batalla, dirigir una organización, criar a los hijos o invertir en la bolsa. "(Gigerenzer, 2008). Según el diccionario de la Real Académica de las Letras Españolas se define la incertidumbre como el grado de desconocimiento o falta de información, porque existen desacuerdos sobre lo que se sabe o podría saberse.

Por tanto, la incertidumbre puede surgir por la falta de información o incluso porqué exista desacuerdo sobre lo que se sabe o lo que podría saberse. Pero su origen también puede ser de otros tipos, desde errores cuantificables en los datos hasta terminología definida de forma ambigua, previsiones inciertas del comportamiento humano o problemas mal definidos.

Otro aspecto que añade incertidumbre a todos los procesos, y en especial a la toma de decisiones es que según la teoría de sistemas (Bertalanffy, 1981 y Arnold, 1989), se presupone que la realidad tiene estratos o niveles, y que el comportamiento de cada nivel está interrelacionado con los niveles inferiores, pero no determinado. En cada nivel hay incertidumbre e indeterminación ligada a niveles más inferiores, debido a la imposibilidad de determinar el conjunto total de interacciones que existen entre los elementos de los diversos niveles. Cualidades que se manifiestan a un nivel, pueden no ser relevantes en otros niveles. Aportando con todo ello mayor complejidad y sobretodo mayores incertidumbres. Como ejemplo, podemos analizar las facultades como unidades organizativas de la Universidad. Los problemas que puedan surgir en una facultad concreta, pueden ser problemas específicos de dicha facultad, pero al formar parte de una unidad organizativa más amplia, la universidad, y al no ser un elemento aislado sino que está conectada con otras facultades, todo problema surgido en una facultad puede suponer un problema para la universidad. A su vez, dicho problema puede tener una fuerte repercusión en dicha facultad pero puede no implicar ninguna consecuencia para la universidad. Todos estos hechos añaden incertidumbres a los procesos y a las organizaciones universitarias.

A su vez, la propia estructura de los entornos donde se ubican los problemas añade más incertidumbre. Aunque no todos los entornos son imprevisibles la mayoría se caracterizan por una imprevisibilidad considerable. Como nos dice Gigerenzer (2008): *"Prácticamente nadie predijo la caída del Muro de Berlín, ni siquiera los expertos políticos y los habitantes de la parte occidental y oriental de la ciudad. Los analistas se vieron sorprendidos por el terremoto de 1989 de California, la explosión demográfica del baby boom y la llegada del ordenador personal. Muchos no parecen darse cuenta de la limitada previsibilidad de nuestro mundo, y tanto los individuos como las empresas gastan inmensas cantidades de recursos en hacer previsiones. (. . .) Predecir el futuro es un desafío igual para los legos en la materia que para los expertos y los políticos.".* Toda percepción retrospectiva es fácil; aunque la previsión, difícil. A posteriori no hay

dudas; sabemos lo que ha sucedido, y, si somos imaginativos, siempre podemos elaborar una explicación. En la previsión, no obstante, hemos de hacer frente a la incertidumbre.

Las decisiones que se han tomado, que se están tomando o que se tomarán como consecuencia de los cambios que están acaeciendo en la universidad (cambios en las titulaciones, llamadas ahora *grados*, la homologación europea, los sistemas de evaluación...) implican desafíos, debido a la difícil predicción de las consecuencias de dichas decisiones.

Ante las anteriores cuestiones debemos considerar como la complejidad y la incertidumbre afectan e influyen en la toma de decisiones en la universidad y que estrategias definirán el éxito y calidad de las decisiones tomadas.

La complejidad implica que las decisiones importantes en la vida, el éxito profesional, los grandes logros y la entrega al trabajo y muchos de los grandes descubrimientos, tienen como trama de fondo la fusión de diferentes impulsos básicos como pensar, sentir, actuar, persistir e interactuar (De la Torre y Moraes, 2005). Si es cierto que el ser humano actúa como un todo, también lo es que en muchas actuaciones de la vida cotidiana, pensamiento y sentimiento se conjugan de tal modo que no sabemos cuál de los dos ha sido el más determinante. Los supuestos teóricos de este proceso de integración y fusión de "sentir-pensar" y de otros impulsos básicos, hay que buscarlos en concepciones holísticas y visiones integradoras, en enfoques interactivos de la realidad en los que lo biológico, lo psicológico y lo sociocultural son visiones parciales de una realidad compleja. Percibir, pensar, sentir, actuar, persistir, interactuar, son impulsos básicos que están presentes con diferente peso en cada persona, y esto incluye a los cargos académicos universitarios en la toma de decisiones, añadiéndole complejidad al proceso.

Bohm (1997), Pribram (1995), Wilber (1999), Capra (1988), Limpan (1997), Maturana (1996, 1999), Csickscentmihalyi (1998), De la Torre y Moraes (2005) y Morin (2000), confluyen hacia una mirada de la realidad interconectada que sobrepasa la estrecha visión de acciones fragmentadas. Todo está conectado en un orden superior de igual

modo que lo están las acciones concretas de un sistema complejo, en el que se encuentran acciones y reacciones que aisladamente carecerían de sentido. Ante esto, la toma de decisiones ha de entenderse como un acto formativo (Ariño, 2005) en el que se ponen en juego de modo concomitante procesos globales, interdependientes y complejos.

Debido a las anteriores cuestiones, la complejidad y la incertidumbre se erigen como los elementos caracterizadores de la toma de decisiones en las universidades.

2. *Modelo de toma de decisiones propuesto*

Nuestro modelo es una representación sistemática del proceso de toma de decisiones a partir de su conocimiento factual o experiencial e intenta ser efectivo y útil para la acción. Este modelo no implica necesariamente una explicación causal de su objeto ya que desaparece la dicotomía causa/efecto. La importancia de este modelo radica en que nos ha de ayudar a percibir las simetrías recursivas existentes en las diversas decisiones, para así poder aprender y articular acciones cada vez más óptimas en la consecución de una mayor calidad de las decisiones.

En nuestro modelo no existe una pre-concepción de lo que debe contener y de lo que no, de las relaciones que deben incluirse y de las que no, de las fronteras que se deben trazar y de las que no se deben de trazar. No están preestablecidos tampoco los mecanismos de recursión como tales, de cómo deben estar configurados, de cómo se deben gestionar y de cómo no deben gestionarse. Hacer esto sería pretender justamente creer que se está tratando con objetos aislados y repetibles (como si fueran sistemas cerrados) y no como sistemas singulares y abiertos en su propia esencia y a la vez complejos como es la realidad. La única prescripción posible en nuestro modelo es que lo que se incluye en el proceso debe corresponder genuinamente a lo que los componentes del sistema entienden, o perciben que es su ecosistema.

La descripción de una situación en nuestro modelo es realizada por un sujeto o varios sujetos, dependiendo de la situación y/o problema. Estos decisores en sí mismos, son un sistema constituido por un

número incontable de subsistemas y a la vez integrado a otros ecosistemas. Por tanto, el decisor no posee una identidad objetual, no puede definirse como una entidad separada del proceso decisional ya que forma parte de un entorno/situación determinada estableciendo interacciones e interconexiones. Lo que se describe, entonces, no puede traducirse en una disyunción decisor-decisión sino más bien a una integración de ambos. Lo que permite esta integración es la experiencia y el aprendizaje del decisor-decisión, ya que permite estructurar el modelo en un proceso de retroalimentación continua.

La aceptación de este tipo de modelo como base para la decisión supone una forma de gestionar la decisión no en el horizonte de la planificación sino en el de la contingencia. En este sentido, las decisiones sólo aseguran que habrá nuevas eventualidades a las que adaptarse. Es decir, son conocimientos que tienen una validez en un momento y en una situación concreta, no universal, y están íntimamente ligados a la práctica sistémica en un evento específico. Evenencial se entiende en este contexto como aquello que es único e irrepetible. Por tanto, la capacidad de mejora del proceso de toma de decisión en este modelo se mide por su capacidad para articular una recursión, no solo por el supuesto éxito de la misma.

Nuestro modelo entiende la toma de decisiones como un conjunto de sistemas que conforman totalidades y, por lo tanto, indivisibles, como sistemas. Posee partes y componentes, pero estos son otras totalidades. En algunas decisiones sus fronteras o límites coincidirán con otras partes o elementos de otras decisiones, pero corrientemente la demarcación de los límites sistémicos quedará sujeta a las apreciaciones de un observador-decisor. Imaginemos una neurona en si misma como sistema, que posee unas cualidades y atributos propios. Si analizamos los procesos que internamente se producen en ella descubriremos nuevas cualidades y atributos de los componentes que la conforman. A su vez, si ampliamos el análisis y observamos un cerebro como unidad compuesta por millones de neuronas, descubriremos nuevas cualidades y atributos diferentes a las existentes en el primer análisis de la neurona. El análisis aislado de una neurona no podrá explicar las cualidades y atributos del cerebro

en su globalidad. El fragmentar la observación no aumenta la comprensión del sistema por muy exhaustiva que sea dicha observación. En consecuencia, la organización que existe en nuestro modelo debe concebirse como una interdependencia de las distintas partes organizadas, pero una interdependencia que tiene grados. Ciertas interdependencias internas serán más importantes que otras dependiendo del momento y la situación, lo cual equivale a decir que la interdependencia interna no es completa (Buckley, 1970). Por lo cual, la organización sistémica de nuestro modelo se refiere al patrón de relaciones que definen los estados posibles en un momento y en una situación concreta pero nunca se halla predeterminada. Como podemos apreciar en la siguiente modelización disponible en la red (https//yatiri-capacas.com) se aprecia nuestro modelo como una nube de sistemas que se conforman dependiendo de múltiples factores, variables y relaciones, y que puede variar dependiendo del momento y el evento.

Figura nº 1: Modelización teórica del proceso de decisión.

Por tanto, cada proceso de toma de decisión será único y singular por la propia concepción del modelo, ya que los inputs, atributos y

elementos que intervienen, aunque en apariencia son los mismos, las relaciones que establecen entre ellos son diferentes, y estas diferencias aparentemente poco significativas determinan la propia singularidad de cada toma de decisión debido a que sucede en un momento, en un contexto y en una situación concreta y única.

Por tanto, partimos de la base que no existen decisiones iguales, ni tampoco situaciones, elementos y atributos inicialmente iguales. En el mejor de los casos podemos encontrar puntos de encuentro y semejanzas con otras decisiones, lo que definimos como simetrías recursivas, pero la esencia misma de esas pequeñas diferencias hacen, que enmarcadas dentro de contextos complejos y bajo incertidumbre, se conformen como una identidad propia e incomparable a otras decisiones. De ahí la necesidad de un marco de referencia claro y convenientemente definido pero adaptable y adaptativo.

Este marco referencial, ha de ser el propio de la institución, como espacio donde se produce el proceso decisorio, ya que enmarca el punto de partida de toda acción decisional. Gil Rodríguez y Alcover de la Hera (2003) y Robbins (2004) señalan que los objetivos institucionales son una de las primeras referencias que se han de tener en el momento inicial de la toma de decisiones.

En consonancia con todo lo anterior, la toma de decisiones implica igualmente la interacción de múltiples factores. Agrupados en dos categorías, una vez revisada la literatura especializada (consúltese, entre otros Gibson, Ivancevich, y Donnelly, 1996; Gigerenzer, 2008; Gil Rodríguez y Alcover de la Hera, 2003; Goleman, 2001; Peiró, 1991; Robbins, 2004; Tejada, 2002; Tomás, 1997; Hall, 1996; Myers, 2005; Hellriegel, Slocum y Woodman, 2000):

-Factores organizacionales. Propios de la propia idiosincrasia del funcionamiento, estructura y conformación de la organización desde la que se toma la decisión.

-Variables del decisor/es. Intrínsecas al propio individuo y/o aprendidas (y en muchos casos entrenables).

En cuanto al decisor y sus variables, la literatura consultada destaca elementos como los estilos de liderazgo, los procesos cognitivos y las

variables psicosociales. No obstante, cabe señalar una variable fundamental en este modelo, y que consideramos que interviene en la gran mayoría de las decisiones: **la intuición**.

Cuando nos referimos a intuición no nos estamos refiriendo a un elemento cercano a lo imaginario, etéreo y ligado a los vaivenes del azar, sino a la intuición entendida como el cruce entre la motivación, la creatividad y la experiencia acumulada pero no utilizada de manera consciente o dirigida (Gil y Alcover, 2003). Consideramos que los decisores tienen conocimientos, percepciones presentes y pasadas y un registro de acciones con sus buenos y malos éxitos.

Tradicionalmente se ha considerado que la inteligencia es una actividad deliberada, consciente, guiada por las leyes de la lógica. Sin embargo, buena parte de nuestra vida mental es inconsciente y basada en procesos ajenos a la lógica: reacciones o intuiciones instintivas. Nos referimos a decisiones instintivas de "cómo la mente se adapta y economiza al basarse en el inconsciente, en reglas generales y en facultades evolucionadas" (Gigerenzer, 2008). Por tanto, entendemos por intuición a una evaluación que aparece rápidamente en la consciencia, de cuyas razones subyacentes no somos plenamente conscientes y que es lo bastante fuerte para que actuemos en función de la misma. Su fundamento lógico se basa en simples reglas generales, que sacan provecho de facultades evolucionadas del celebro (Gigerenzer, 2008). Se utiliza el concepto de *regla general* (Gigerenzer, 2008) como sinónimo del término científico *heurística*. Una regla general difiere bastante de un balance racional ya que intenta apuntar a la información más importante e ignorar el resto. El término evolucionado no se refiere a una destreza debida sólo a la naturaleza o a la cultura. La cultura más bien da a los seres humanos una capacidad transformada en facultad por la práctica prolongada. "Sin las facultades evolucionadas, la regla sin más no puede llevar a cabo su cometido; sin la regla, las facultades por sí solas tampoco pueden resolver el problema" (Gigerenzer, 2008).

Por último, según Ariño (2005) las decisiones producen tres tipos de resultados, los extrínsecos, los intrínsecos y los trascendentes. Por lo cual, toda decisión deberá evaluarse bajo tres criterios, el criterio de

eficacia, el criterio de eficiencia y el criterio de consistencia. La eficacia de una decisión se evalúa a través de sus resultados extrínsecos. La eficiencia de una decisión se evalúa a través de sus resultados intrínsecos. Definimos intrínsecos a aquellos resultados que implican al mismo directivo que toma la decisión como consecuencia de tomarla. La consistencia de una decisión evalúa los resultados trascendentes de la decisión, que trata de evaluar el impacto de la decisión en las personas a las que afecta.

Según Ariño (2005), una decisión es eficaz si resuelve el problema que pretendía resolver; eficiente si al ponerla en práctica el directivo aprende a resolver mejor sus problemas, bien porque aprende a hacer más cosas, bien porque aprende a facilitar a los demás que se interesen por resolver los problemas. Y finalmente una decisión es consistente si al ponerla en práctica facilita que en el futuro los afectados o aplicadores de la decisión quieran seguir colaborando en la resolución de los problemas del decisor/es.

Una vez hecha la triple evaluación de una alternativa, la pregunta es si debemos ponerla en práctica. Si la decisión es eficaz, eficiente y consistente, entonces no cabe duda que es correcta. Si la decisión es ineficaz, ineficiente e inconsistente, entonces tampoco cabe duda que la decisión es incorrecta. Si una decisión es eficaz y consistente, entonces es necesariamente eficiente (Ariño, 2005). Con todo ello, el decisor/es que la pone en práctica aprende a decidir mejor. Normalmente las decisiones incorrectas son aquellas que siendo eficaces son inconsistentes. Por ser eficaces resuelven el problema y por ser inconsistentes hacen que los afectados o aplicadores sean cada vez más reacios a colaborar para resolver los problemas. Las decisiones eficientes son las que hacen que quien toma la decisión esté en mejores condiciones de resolver sus problemas futuros, porque consigue aunar las voluntades y el interés de otras personas para resolverlos.

3. *Diseño de la investigación*

3.1. *Objetivos*

El objetivo general es *conformar un modelo de toma de decisiones para los cargos académicos de las universidades, comprensivo e*

integrador que afronte la complejidad e incertidumbre. De él se derivan los siguientes: identificar los elementos que influyen o intervienen en la toma de decisiones desde la teoría de la complejidad; elaborar un modelo útil de toma de decisiones en la incertidumbre para los directivos/as y validar el modelo elaborado.

3.2. *Metodología*

Para poder observar y analizar realidades complejas de manera holística cualquier técnica siempre resulta insuficiente. Bericat (1998) y diversos autores (Morin, 1977; Cook i Reichardt, 1986; Pourtois y Desmet, 1988; Ibáñez, 1994) citados en López y Vicente (2005), consideran pertinente la convivencia de las orientaciones cuantitativa y cualitativa. Necesitamos aprovechar todas las aportaciones porque "los paradigmas cuantitativo y cualitativo se pueden integrar" (Tejada, 2006:1) y ambas "metodologías, cualitativa y cuantitativa, debidamente entrelazadas, proporcionan una visión más amplia de los fenómenos humanos" (Sarrado et. al., 2004).

Esta postura a favor de la complementariedad y el eclecticismo la encontramos repetidamente defendida por Bericat (1998) entre otros. Rodríguez, Gil y García (1999), haciendo referencia a Denzin y Lincoln (1994), consideran que la investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario y multiparadigmático y multimetódico que puede hacer frente y adecuarse al estudio de la realidad compleja y de los sistemas caóticos. En esta investigación optamos por la complementación de las metodologías cuantitativa y cualitativa con diferentes métodos y técnicas que describiremos más adelante.

No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que un sistema u objeto sea lo que es. De esta manera, nuestra investigación trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica, la que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, como dice Tejada (1997) que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto) una confusión bastante

generalizada, sino que lo implica e integra.
Cuando queremos investigar la estructura compleja o sistema de relaciones que conforman un sistema, habrá que partir no de elementos aislados, ya que perderían su verdadero sentido, sino de la estructura completa, estudiada cuanti-cualitativamente a fondo en su compleja realidad estructural. Como dice Martínez (2002) lo que da sentido y significado a cada elemento o constituyente es la estructura en que se encuentra y la función que desempeña en ella.
Desde nuestra perspectiva en toda investigación es necesario un proceso de validación y comprobación del rigor que presentan tanto los datos obtenidos como los informantes seleccionados. A su vez los instrumentos mediante los cuales hemos obtenido los datos han de ser rigorosos y adecuados a las finalidades de estudio y del objeto en concreto. Rigor que hemos aplicado según indican Lincoln y Guba (1985).
Respecto al muestreo, ha sido del tipo teórico. En esta fase se pretendió lograr la representatividad de las dimensiones estudiadas en nuestra investigación. Los informantes clave de la fase piloto fueron:

- Directores/as de departamentos
- Adjuntos/as del rector
- Expertos/as en la materia.

La prueba piloto ha permitido la comprobación de la validez del modelo ideado. Con ella logramos la credibilidad necesaria para que podamos hablar de un modelo coherente y fidedigno con la realidad representada.
A su vez esta prueba piloto nos ha servido para mejorar el modelo, intentando suprimir las posibles carencias o deficiencias detectadas en el modelo una vez realizada la prueba piloto como parte de dicha validación.
También se realizó un juicio de expertos para determinar la validez del modelo. El juicio de expertos estaba compuesto por un total de doce personas.
Los instrumentos empleados fueron de dos tipos: cuestionarios y entrevistas. Por un lado, se distribuyeron un total de 12 cuestionarios

de valoración anónima a jueces expertos y se han realizado dos entrevistas semiestructuradas a sujetos que hubieran ejercido cargos directivos de relevancia.

4. *Conclusiones*

Las conclusiones se han estructurado según los objetivos presentados inicialmente en la investigación.

Respecto al objetivo **"Identificar los elementos que influyen o intervienen en la toma de decisiones desde la teoría de la complejidad"**. Podemos apreciar que las categorías y variables organizadas a partir del marco teórico son todas de suma importancia en cualquier proceso decisorio.

Los objetivos institucionales son una de las primeras referencias que se han de tener en cuenta en el momento inicial de la toma de decisiones. Estos deben ser los principios rectores aunque muchas veces entren en conflicto con lo que realmente piensan que han de hacer los propios directivos en el ejercicio de sus funciones. Cabe señalar que toda organización debería aunar esfuerzos en esta dimensión del proceso y no reparar en esfuerzos en la elaboración, análisis y reflexión de los objetivos institucionales ya que son fundamentales en la toma de decisiones, y sus relaciones y confluencias influyen decisivamente en la calidad de una decisión.

Respecto a elementos del modelo como los criterios, el estilo de dirección, el rol directivo o el estilo de liderazgo se aprecia que estos no necesariamente deben de estar determinados y preestablecidos. No existe una tipología o un elemento determinado como el más óptimo y adecuado para decidir. Su elección y uso dependerá de la situación, el momento, la tipología de la decisión y los propios agentes decisorios intervinientes, ya que algunas variables puedan tener más trascendencia e importancia que otras en cada decisión. No es tan importante que el decisor utilice un estilo o elemento determinado, como el hecho de poder asumir como este puede influir en el proceso de toma de decisiones y qué hacer para rentabilizar sus potencialidades y minimizar las consecuencias de sus limitaciones.

Otro aspecto a considerar es el poder e influencia del directivo dentro de la organización ya que se extrae que es un factor que influye en el

proceso, debido a que algunas de las decisiones que se toman son en base a este factor, otorgándole la potestad decisional. La cúpula directiva universitaria (rector/a, vicerrector/a y decanos/as) tiene el poder para decidir en muchos de los aspectos que rigen el ámbito de actuación de los cargos académicos universitarios, haciendo que sus decisiones estén en gran manera ligadas a las decisiones de dicha cúpula directiva. Las atribuciones de responsabilidad quedan definidas como un factor más a tener en cuenta en el proceso de toma de decisiones. En cuanto un individuo sabe que es responsable de la decisión que toma y por tanto de los resultados y las consecuencias que se derivan de ella, este factor de responsabilidad altera la concepción que tiene de la decisión a tomar, y principalmente, de los fundamentos necesarios para poder rendir cuentas ante los otros miembros y subordinados.

Respecto a la dimensión personal del decisor, cabe destacar la intuición como elemento relevante. Hemos constatado que la intuición como concepto, provoca miedo y cierto rechazo, ya que es considerada como una variable ligada al azar, a lo aleatorio y sin posibilidad de ser controlada y manipulada. Los informantes señalan contradicciones respecto su uso, ya que expresan su importancia pero restringen su uso. La utilidad se restringe a ciertos ámbitos, donde el grado de decisión se limita a decisiones de carácter operativo o a un uso donde solo esté implicado el propio decisor. Se piensa que el uso de la intuición en el proceso de toma de decisiones no tiene mayores consecuencias negativas que las que pueda tener cualquier otra variable. Se observa que la intuición no tiene una aceptación adecuada entre los subordinados a quienes afecta la decisión. Se prefiere antes una decisión inadecuada con sus consecuencias negativas a una decisión adecuada tomada por intuición. Por todo esto, pensamos que el uso de la intuición como elemento participante en la toma de decisiones ha de ser asumido sin miedos ni prejuicios. Pero no como un elemento único de dicha toma de decisiones, sino como un elemento más a considerar en dicho proceso, pero sin obviar sus múltiples virtudes ni olvidar sus limitaciones.

También es importante la visión holística que se presenta en cuanto a

las expectativas personales. Se perciben las expectativas como algo global, donde no se puede separar aquello que entra en el ámbito personal de lo que se encuentra en el ámbito académico. Este hecho es importante, porque refuerza la idea que las variables del decisor están íntimamente relacionadas y su concepción no se puede entender sin la existencia de las otras variables. Como ya se mostró en el marco teórico, los aspectos emocionales son fundamentales porqué están interrelacionados con las otras esferas del decisor, y de la presente investigación se desprende en cómo estos en su interrelación, provocan reacciones que intervienen profusamente en el proceso decisional.

Relacionado con este aspecto tenemos las características biográficas y la experiencia incluida como antecedentes del decisor. Estos elementos hemos constatado que pueden servir como reguladores de otros impulsos, ya sean emocionales, ya sean racionales. Su implicación es bastante determinante, ya que ayudan a la reflexión, y lo que es más importante, para este modelo decisorio, ayudan a percibir las simetrías recursivas que se establecen entre las diversas decisiones que tomamos. No tenemos que olvidar que dichas simetrías recursivas son las que nos posibilitarán medir y comparar y actuar en referencia a todo el aprendizaje adquirido en los procesos de toma de decisiones anteriores y con las decisiones tomadas, en la mejora del proceso.

Respecto al objetivo **"Elaborar un modelo útil de toma de decisiones en la incertidumbre para los directivos/as"** hemos apreciado que la complejidad interviene en el proceso de toma de decisiones y que existe un alto grado de incertidumbre debido al exceso de información, a la incapacidad de hacer frente al procesamiento de ésta y al aumento de autonomía por parte de los estamentos directivos en el ejercicio de sus cargos. En cambio, la toma de decisiones analizada en nuestro modelo, incorporando la complejidad y la incertidumbre como elementos propios del proceso decisional se podría adecuar más a las necesidades de los cargos académicos universitarios.

Por último, respecto al objetivo "**Validar el modelo elaborado**", hemos podido determinar que el modelo, como abstracción, es una

representación del sistema de toma de decisiones para los cargos académicos universitarios. Después de identificar dichos elementos podemos establecer que el modelo contiene en esencia los aspectos necesarios para describir y articular el proceso de toma de decisiones y se presenta como válido el modelo teorizado en esta investigación. Este modelo constituye la aportación teórica fundamental del presente trabajo de investigación.

5. *Referencias bibliográficas*

Ariño, M.A (2005). *Toma de decisiones y gobierno de organizaciones*. Bilbao: Deusto.

Arnold, M. (1989). "Teoría de Sistemas, Nuevos Paradigmas: Enfoque de Niklas Luhmann". *Revista Paraguaya de Sociología*. Año 26. Nº75. Mayo-Agosto. Páginas 51-72.

Balandier, G. (1989). *El desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales, elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona: Gedisa.

Ball, P. (2008). *Masa crítica. Cambio, caos y complejidad.* Madrid: Ediciones Turner.

Bertalanffy, L. von (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Mexico: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Bertalanffy, L. von y otros (1981). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.

Buckley, W. (1970). *La Sociología y la Teoría Moderna de los Sistemas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Campillo, A. (Coord.). (1999). *Orden y caos. Las ciencias de la complejidad*. IIIa. Semana de Filosofía de la Región de Murcia, 25 al 29 de enero. Murcia: Universidad de Murcia

Ciurana, E.R. (2001). *Complejidad: Elementos para una definición*. Mimeo.

Ciurana, E.R. y Lobo, C. (2004). "Identidad (es)". *El mundo. Diario de Valladolid*. 9 de enero de 2004.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.

De Dios Ruano, J. (2001). *La predicción y la teoría del caos*. Extraído de http://www.aedemo.es/septiembre97/privado/caos.html

De la Torre, S. y Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
Gibson, J.J.; Ivancevich, J.M. & Donnelly, J.H. (1996). Las organizaciones. Ed. Lewin.
Gingerenzer, G.; Todd, P.M., et. The ABC Research Group (1999). *Simple heuristics that make us smart*. New York: Oxford University Press (416).
Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones instintivas. Inteligencia inconsciente.* Madrid: Ariel.
Gil Rodríguez, F. y Alcover de la Hera, C.M. (2003). *Introducción a la Psicología de las Organizaciones.* Madrid: Alianza.
Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
Hall, R.H. (1996). *Organizaciones, Estructuras, procesos y resultados.* Mexico: Prentice-Hall.
Herrán, A. de la (2003). "El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación". *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
Hellriegel, D.; Slocum, J.R.; John W.; Woodman, R.W. (2000): *Comportamiento organizacional.* Madrid: Prentice-Hall.
Lewin, R. (1995). *Complejidad, el caos como generador de orden.* Barcelona: Tusquets.
Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
Marcelo Arnold, Ph.D. y Francisco Osorio, M.A. (2005). *Introducción a los conceptos básicos de la Teoria General de Sistemas*. Departamento de Antropología. Universidad de Chile (documento on line).
Martínez, M. (2002). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. (1ª edic., 1993. Barcelona: Gedisa). 2ª edic. México: Trillas.
Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿Objetiva o construida? Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos-UIA-ITESO.
Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations: A synthesis of the research. N.J: Prentice-Hall.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa
Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Paris: Le Seuil, col. Points.
Munné, F. (1994b). "Complejidad y caos. Más allá de una ideología del orden y del desorden".En A M. Montero, (coord.). *Conocimiento, realidad e ideología. Temas de psicología social del conocimiento.* Fascículo de la AVEPSO, 6. 9-18.
Myers, D.G. (2005). *Psicología*. Madrid: Panamericana, 7ª. Ed
Peiró, J.M. (1991). *Psicología de la organización*. Tomo I y II. Madrid: UNED.
Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
Souto, X.M. (1998). "Geography Textbooks in Spain and international understanding", en Commission on Geographical Education, IGU, *Culture, Geography and Geographical Education*, Oporto Symposium, Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa.
Tejada, J. (1997a). "La evaluación de programas". En Gairin, J. y Fernández, A. (Coords.). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.
Tejada, J. (1997B). *El proceso de investigación científica.* Barcelona: Fundación La Caixa.
Tejada, J. (2002). *El docente universitario ante los nuevos escenarios. Retos e implicaciones*. II Seminario Internacional sobre Calidad e Innovación en la Docencia Universitaria, Concepción (Chile).
Thomas B. y Fowler, Sc. D. (1993). El gran cambio de paradigma: Xavier Zubiri y la revolucion cientifica, 1890-1990. Comunicación para el Congreso Internacional Xavier Zubiri. Madrid.
Tomás, M. (1997): *Temes bàsics d'organització i gestió d'insitucions d'educació no formal.* Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
Zubiri, X. (1995). *Naturaleza, historia y Dios*. Madrid: Alianza.

Nuevas formas de liderazgo educativo

Perspectiva teórica del liderazgo educativo hacia nuevas formas de liderazgo: liderazgo distribuido

Ingrid del Valle García Carreño
Universidad Autónoma de Madrid

1. *Introducción*

El liderazgo es uno de los multifacéticos fenómenos en donde las Ciencias de la Organización y Psicología han sido aplicadas. El término de *leader* aparece a los comienzos de 1300 (Tead, 1935) y los conceptos del mismo antes de los tiempos bíblicos (Van Seters y Field, 1990). La expresión *Leadership* aparece en torno a 1700 (Stogdill, 1974) cuando el problema de la autoridad ha sido seleccionado a través de diversas teorías y prácticas de comportamiento organizacional. Al tratar de definir el Liderazgo se observa que el análisis cuantitativo del mismo se remonta al siglo XIX, cuando el Liderazgo se asoció con la herencia y la genialidad. (p.e. Carlyle, 1841; Galton, 1869; Bowden, 1926) mencionado por García, 2009.

A principios del siglo XX, irrumpió con fuerza la teoría del Gran Hombre: *ésta defiende que los líderes nacen, no se hacen*; en definitiva, que son los rasgos de la personalidad, y no los valores, los que catapultan a los líderes a la grandeza. Carlyle (1841), p.e escribió sobre los rasgos de héroes como Napoleón. Bowden (1926) se basó en el estudio de la personalidad del liderazgo de los estudiantes en Norteamérica a nivel universitario.

En la actualidad se debe destacar que el área de liderazgo se encuentra actualmente en un estado de fermento y confusión. Lamentablemente la mayoría de las teorías se ven afectadas por dos variables:

a) Debilidades de índole conceptual

b) Escasez de soporte empírico fuerte.

Pero no demos la imagen de un pesimismo exagerado. Los 40 años de investigación sobre liderazgo escolar nos han ido legando interesantes

aportaciones que han ido configurando el estado de conocimientos que ahora se poseen y que, sin duda, han contribuido a mejorar la calidad del trabajo de los directivos. Así, el Movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar, en primer lugar, han destacado la importancia del papel del director escolar. En palabras de Murillo (2006:1):

> "... las investigaciones que bajo ese paraguas conceptual se amparan, evidenciaron, en primer término la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad, de tal forma que es difícil imaginarse detrás de una buena escuela que no tenga un buen director o directora que la lidera...".

Pero también han destacado la importancia del líder instructivo, o pedagógico, como aquél que más contribuye al desarrollo de todos los alumnos de la escuela. La Línea de Mejora de la escuela, por su parte, encontró e incidió en el Liderazgo Transformacional como un modelo de dirección para el cambio.

Ambos movimientos, sin embargo, en su afán por reconocer en la realidad estos "buenos directivos", bien sea para que los alumnos aprendieran bien sea para cambiar las escuelas, se mostraron con el tiempo limitados en cuanto a su capacidad da transformar los sistemas educativos. Quizá por ello, en estos nueve años que llevamos de siglo, han aparecido una gran cantidad de propuestas que, frente a las anteriores, proponían modelos diferentes sin que necesariamente tuvieran su reflejo en la práctica. De esta forma, la investigación pasó de reconocer comportamientos a proponer modelos (Murillo, 2006).

2. *Aproximación a la investigación sobre el liderazgo educativo*

La investigación sobre el liderazgo educativo se presenta con los antecedentes y primeras investigaciones en el ámbito organizativo para luego desarrollar el liderazgo instructivo, transformacional y las aproximaciones actuales como son el liderazgo facilitador, persuasivo y sostenible.

2.1. *Antecedentes: primeras investigaciones en el ámbito organizativo*

Los antecedentes o primeras investigaciones sobre el liderazgo tienen

su inicio en el ámbito organizativo desde las perspectivas positivista, conductual y contingencial con el fin de establecer los aportes de cada unos de ellos a la construcción del liderazgo educativo.

Las primeras investigaciones positivistas sobre liderazgo, se ubican en las décadas de los treinta y los cuarenta, se basaron en teoría de los rasgos. Este planteamiento partía de la premisa que los líderes no se hacen, nacen con unas características innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada.

Los esfuerzos iban dirigidos a descubrir cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder Adams y Yoder, (1985). Una visión individualista y restrictiva centrada en un solo individuo, en donde, ninguna de las teorías acerca del tema, se pudo relacionar con las características de personalidad, físicas o intelectuales. Se evidenciaron en las definiciones dos elementos comunes:

1. La existencia de una relación entre unas personas en las cuales la influencia está distribuida de forma desigual y;

2. El hecho de que no hay liderazgo sin seguidores, es decir, los seguidores deben consentir de una forma implícita o explícita en esta relación de influencia. (Fiedler y Chemers, 1982; Yulk 2002).

Por otra parte en el enfoque conductual la ausencia de validación de la teoría de los rasgos condujo a otras investigaciones, destacándose la aproximación conductual. Desde esta, el liderazgo se define en función de la conducta. Dentro del enfoque se destacan las siguientes teorías mencionadas por García, 2009:

- Liderazgo Autocrático vs. Liderazgo Democrático: Adams y Yoder, (1985) Lewin, Lippit y White (1939).
- Estudios de Ohio: Pascual et al. (1993); Hersey-Blanchard (1977); Coronel (1995); Halpin y Wiener (1957).
- Survey Research Center de la Universidad de Michigan Pascual et al. (1993); Hersey - Blanchard (1977); Tannenbaum Schmidt (1958).
- Modelo de Likert, Likert (1961; 1967); Hersey et al. (2008).
- Teoría X - Teoría Y: McGregor (1960).

- Modelo Managerial Grid. Blake y Mouton (1964). Hersey yBlanchard (1988).

El aporte del enfoque conductual radica en que se tradujo en el ámbito escolar tal como expone Murillo (2006) dentro de las propuestas de estilos de liderazgo escolar se debe mencionar por su popularidad las propuestas de estilos de liderazgo escolar de Leithwood et al. (1990) y Sergiovanni (1984). En primer lugar, Leithwood et al. (1990) han definido cuatro estilos de liderazgo:

- *Estilo A.* Caracterizado por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales.
- *Estilo B*. El foco de atención está en el rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar.
- *Estilo C.* Está centrado en los programas.
- *Estilo D.* Exclusivamente por la atención hacia lo administrativo; es decir, hacia las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro. Los directivos que adoptan este estilo, de acuerdo con todos los estudios, se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de los demás.

En segundo lugar los cinco estilos de liderazgo de Sergiovanni (1984):

1.*Líder técnico.* Enfatiza en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas.

2.*Líder Humano*. Concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal, a las técnicas de motivación instrumental.

3.*Líder Educativo.* Utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión

clínica.

4.*Líder Simbólico*. Asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante.

5.*Líder Cultural.* Caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única.

Se han desarrollado varios modelos incorporando la variable situacional con el fin de aumentar la eficacia del liderazgo. A continuación se presentan las Teorías de la Contingencia del Liderazgo (García, 2008):

- La Teoría de Tannenbaum y Schmidt: el Continuo de la Conducta del Líder: Yago (1982); Vroom y Yago (1998).
- El Modelo Contingencial de Fiedler: Beare et al, 1989.
- Teoría del Path - Goal. House y Mitchell. House y Mitchell (1973)
- Modelo Normativo: Vroom y Yagon (1998)
- Modelo Tridimensional de Liderazgo Eficaz: (Hersey y Blanchard, 1988)

Como principal conclusión del estudio del liderazgo en contextos organizacionales, se debe resaltar que: *La importancia de la perspectiva situacional es la repercusión que tiene en el enfoque que se da a las investigaciones que se realizan en el marco del Liderazgo Escolar.*

2.2. *Investigaciones acerca del liderazgo educativo*

Al final de la década de los setenta, se identifica un estilo de liderazgo al que se denomina Instruccional (investigadores en el Reino Unido lo denominaron liderazgo educacional o liderazgo pedagógico) y está estrechamente relacionado con la enseñanza eficaz (a partir de la integración de la investigación sobre escuelas eficaces) (Uben et al., 2009). Lo que tenían en común los directores de estas escuelas era, según Gary (1992:34):

"...visión de lo que podían llegar a ser las escuelas, elevadas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, retroalimentación positiva y constructiva, uso eficaz del tiempo, recursos humanos y materiales, el seguimiento y evaluación continua del rendimiento colectivo de los alumnos..."

En el liderazgo instructivo las acciones llevadas a cabo con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, y unas condiciones para el aprendizaje y unos resultados en los alumnos, acordes con lo deseado y es eficaz en la medida que esos objetivos generales se alcanzan. A continuación las características del liderazgo instructivo en el desarrollo integral de los alumnos según Murillo (2006):

- Contribuyen al establecimiento de la misión y las metas escolares
- Ayudan a generar un clima positivo de aprendizaje
- Ayudan y apoyan el desarrollo profesional de los profesores
- Desarrollan, coordinan y supervisan el currículum del centro.
- Fomentan el trabajo en equipo de los docentes
- Favorecen la participación de la comunidad escolar
- Tiene altas expectativas hacia los docentes y las comunican.
- Contribuyen a generar una cultura de evaluación para la mejora entre los docentes y el centro.

Sin embargo, esta visión del liderazgo era claramente insuficiente. De entrada, era una visión estática, dado que se basaba en la identificación de las características de las escuelas que funcionaban bien, pero no las que tenían que mejorar.

2.3. *El liderazgo transformacional y transaccional*

Desde la perspectiva de Bass, existen: el liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo. (Bass, 1990; Álvarez, 1998). El concepto de liderazgo transformacional fue introducido por Bass (1990) sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así, lo definió a partir de las siguientes dimensiones (Pascual *et al.*, 1993; Bass y Avolio, 1994). El líder transaccional se rige por valores como

honestidad, responsabilidad, imparcialidad y la rectitud en los compromisos, según Álvarez (2000:94):
Se manifiesta a nivel técnico en pactos sutiles o trueques de beneficio mutuo, siempre de carácter implícito, con sus colaboradores, como, por ejemplo, ciertas formas de control, "facilidades" o flexibilidades a cambio de cierta disponibilidad, asunción de responsabilidades que no corresponden, o de esfuerzo superior en momentos especiales.
Se debe dar la importancia que ha tenido para el desarrollo de una línea de trabajo sobre liderazgo educativo de carácter netamente pedagógico a las aportaciones del *Movimiento de Investigación sobre Eficacia Escolar*. Al respecto señala Murillo (2006:1):

> "...que las investigaciones que bajo ese paraguas conceptual se amparan, evidenciaron, en primer término la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad, de tal forma que es difícil imaginarse detrás de una buena escuela que no tenga un buen director o directora que la lidera".

3. *Aproximaciones actuales*

Surgen los conceptos del liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido, tema central de este estudio.

3.1. *Liderazgo facilitador*

Tras el concepto de liderazgo transformacional, en los últimos años estamos asistiendo al surgimiento de una serie de propuestas que, partiendo de él, pretenden superarlo aportando nuevos elementos. Entre los más destacados el liderazgo facilitador, el liderazgo persuasivo y el liderazgo sostenible.
La idea central de que define el *Liderazgo facilitador* es que se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos (Lashway, 1995). De esta manera, es posible definirlo como los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela de adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados. Las estrategias utilizadas por el Líder Facilitador según Conley y Goldman (1994) son las siguientes:

- Prever limitaciones de recursos,
- Construir equipos,

- Proporcionar *feedback,*
- Coordinar y gestionar conflictos,
- Crear redes de comunicación,
- Practicar políticas de colaboración y
- Definir la visión de la escuela

3.2. *Liderazgo persuasivo*

El concepto de Liderazgo Persuasivo (*Invitational Leadership*) se sustenta en dos premisas básicas:

1.*Confianza*, dado que los seres humanos son interdependiente, la confianza se convierte en la más alta forma de motivación humana y;

2. la *Intencionalidad*; los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente.

A partir de estas premisas, se desarrollan dos dimensiones: la auto-invitación, tanto personal como profesional, y la invitación a los otros, también personal y profesional. (Stoll y Fink, 1999). Esta idea de liderazgo persuasivo, sin embargo, no parece haber calado entre los estudiosos, incluso los propios autores trabajan en otros conceptos. De esta forma, ha quedado para la historia simplemente como un interesante planteamiento.

3.3. *Liderazgo sostenible*

Por último el concepto de Liderazgo Sostenible se basa en siete principios (Hargreaves y Fink, 2008):

1. El liderazgo sostenible genera y mantiene un aprendizaje sostenible;

2. Asegura el éxito en el tiempo;

3. Apoya el liderazgo de otros;

4. Dirige su atención a la justicia social;

5. Desarrolla, más que utiliza, los re

6. Desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno; y

7. Tiene un compromiso activo con el entorno

Como se explicó anteriormente surgieron las propuestas de Liderazgo Persuasivo, Liderazgo Inclusivo, Liderazgo Sostenible o Liderazgo para el Aprendizaje. Sin embargo, es quizá el novedoso enfoque de Liderazgo Distribuido que se explica a continuación es el más ambiciono y prometedor. En palabras de Bolívar (2008:8):

El liderazgo efectivo es un factor relevante en el éxito de la escuela, especialmente en su forma distribuida, pues la capacidad de mejora se ve potenciada cuando el liderazgo es compartido en liderazgos informales, de forma que fomente el desarrollo de nuevas capacidades.

Efectivamente, en la búsqueda de nuevos enfoques de liderazgo surge el Liderazgo Distribuido; un liderazgo caracterizado por la idea general de que las ideas, iniciativas, tareas y responsabilidades en la escuela no son de una única persona, ni siquiera de un equipo reducido: pueden fluir y venir de abajo hacia arriba, de los lados o de cualquier dirección. De esta forma, este liderazgo aprovecha para el bienestar y funcionamiento del centro las iniciativas o influencias de todos los integrantes externos e internos al centro.

3.4. *Panorámica general del Liderazgo distribuido (LD)*

Al profundizar en el estudio del LD se observan dos grandes debates conceptuales, el de Spillane *et al* (2004) y el de Gronn (2002), que se encuentran en la vanguardia de la labor teórica relacionada con el LD.

Spillane (2006) se ha basado en gran medida en la *cognición distribuida* para generar una teoría de LD. Por su parte Gronn (2002) ha utilizado la *teoría de la actividad* para orientar su trabajo sobre liderazgo. Ambos enfoques son importantes como indicadores de los tipos de investigación que se podrían realizar como además fortalecer el entendimiento de las formas y actividades del liderazgo para considerarlo como una actividad distribuida (Allix, 2000; Wenger, 2000 y Starratt, 2001 mencionado por García, 2009).

De acuerdo a Spillane *et al*. (2004), la práctica del LD resulta de la interacción entre los líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. No se ejerce sobre los seguidores, sino que ellos

mismos son parte de la práctica de este tipo de liderazgo.
Se acogió una perspectiva de la cognición distribuida y este concepto se aplica en las escuelas. Para Spillane *et al.* (2004:20) *"...un área de trabajo con un número de individuos y la tarea se realiza a través de la interacción de varios dirigentes...".* Sostienen además que la perspectiva de LD se basa en dos supuestos:

1. Que la Dirección de los Centros se entiende mejor mediante la búsqueda de las tareas del mismo.

2. Que el liderazgo está repartido en la práctica los dirigentes, seguidores y la situación escolar. Este marco teórico ofrece una nueva manera de estudiar los enfoques complejos tales como la experiencia de los dirigentes y el estudio de éste en las actividades escolares.

Spillane (2006) considera que la teoría de LD es una herramienta de análisis para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un equipo innovador. Sin embargo, también afirma que, si bien no es una receta para un líder eficaz, en la práctica se ofrece una forma productiva de pensar en la dirección y el diseño de sus efectos. Por otra parte, se cuestiona en qué medida la cognición distribuida nos proporciona una sólida teoría de LD:

1. Una transferencia de la teoría de una disciplina a otra, inevitablemente resulta tener algunas limitaciones de apreciación y comprensión, estas son disciplinas y marcos epistemológicos muy diferentes y;

2. La cognición distribuida es descriptiva y no prescriptiva de una teoría. Si bien las aplicaciones de diseño se han llevado a cabo en la base teórica de la psicología cognitiva estas siguen siendo limitadas. En contraste con las ciencias educativas que se caracterizan por ser una disciplina donde la aplicación práctica y pruebas de las ideas son fundamentales y por tanto la propia disciplina limita la más abstracta teoría de aplicación.

Gronn (2002) sugiere que el LD puede ser visto desde dos

perspectivas: numérica o agregada y holística.

a)*La numérica o agregada*: se entiende como la suma de algunas conductas de liderazgo, de muchos o de todos los miembros de una organización o una sub-unidad. Es agregada porque no es sólo los actos del Director es el que cuenta, sino también las funciones de dirección desempeñadas por subdirectores, maestros, profesores de apoyo, los miembros de los consejos escolares, los consejos u órganos rectores y los estudiantes . El liderazgo es disperso y no se centra en un solo individuo o en un solo nivel, fundamentándose en las siguientes premisas cuando *no necesariamente*:

- Se centra en una persona o categorías de personas el privilegio de ofrecer más liderazgo que otros.
- O se hacen suposiciones de las personas cuya conducta puede llevar más peso con sus colegas.
- Esta impulsado por una realidad donde más de una persona puede dirigir independientemente de las diferencias hechas por el beneficio de la organización. Creándose de esta forma la igualdad de oportunidades para todos los miembros de una institución dirijan y tomen decisiones en un momento determinado.

b)*La perspectiva holística:* ve el liderazgo como una acción concertada, en donde el LD es un fenómeno que abarca la práctica de la delegación, el intercambio, la colaboración, la dispersión y la democratización del liderazgo en las escuelas. Va más allá de las órdenes con papeles formales o escritos, su objetivo surge de manera espontánea y de las formas de colaboración de los dirigentes, así como los compromisos que se plantean en el lugar de trabajo y que extienden la función de liderazgo a toda la situación social y los contextos de la escuela. Las premisas del modelo holístico se basan en:

- Es intuitiva en donde las relaciones de trabajo surgen cuando los individuos en una organización negocian las relaciones en el tiempo y llegado a confiar el uno del otro.
- En el proceso de negociación, se manifiesta el LD en forma de

funciones compartidas.

- Una serie de relaciones estructurales e institucionales existentes en el lugar de trabajo son tratadas para regularizar su acción distribuida. Un ejemplo es el sistema de comités, organizaciones que se utilizan como mecanismos de concertación en la incorporación de una organización formal de las relaciones del gobierno (García, 2009).

3.4.1. *Aproximaciones al Concepto de Liderazgo Distribuido*

El concepto de LD aparece en la psicología social a principios del siglo XX. En los EE.UU, existe el término oficial e inclusive hay instituciones educativas cuyos líderes deben trabajar efectivamente en Liderazgo Múltiple, Liderazgo Distribuido y Equipos de trabajo. En el Reino Unido, hasta que renació el discurso por parte de los estudios del *National College for School Leadership* (NCSL) no se le había dado importancia. Se ha creado un proyecto relacionado directamente con el LD y se conceptualiza como un pilar de estudio en esta escuela experta en la formación de líderes, y en la promoción de literatura relacionada con el tema (Gronn (2002), MacBeath, 2005; Bennett *et al.*, 2003 mencionados por García (2009).

En la literatura revisada, se evidencia que la idea del (LD) está solapada con otros conceptos como son colaborativo (Wallace, 2002), democrático y participativo (Vroom y Yago, 1998). Al respecto, agrega Harris (2007), que eso ha distorsionado o cambiado el sentido del término y cualquier equipo de trabajo compartido se llama de esa forma, generando una práctica o idea errónea de la definición.

Todos los investigadores coinciden en que el LD sigue las directrices o iniciativas de la dirección en un primer momento, pero las ideas pueden fluir y venir de abajo hacia arriba, de los lados o de cualquier dirección, este estilo aprovecha para el bienestar y funcionamiento del centro las iniciativas o influencias de todos los integrantes externos e internos al centro. Storey, 2004 Hammersley-Fletcher y Brundrett, 2005 mencionado por García (2008) se debe enfatizar que este concepto ira evolucionando en la medida en que contribuya favorablemente a la eficacia de las organizaciones, en este caso las educativas.

3.4.2. *Elementos y variables del concepto de Liderazgo Distribuido*

Benett *et al.* (2003) proponen tres elementos del concepto:

1. Resalta el liderazgo como una *propiedad emergente del grupo o red de individuos interactuando*, desde un enfoque distribuido la gente trabaja junta de tal manera que impulsan sus iniciativas y fortalezas, el resultado es un producto o energía que es mayor que la suma de sus acciones individuales (sinergia).

2. Sugiere *abrir las barreras del liderazgo;* por ejemplo, personas que no están usualmente involucradas en roles y tareas de liderazgo pueden tener algo útil que agregar en los aspectos de administración de las organizaciones y;

3. Afirma que las distintas *especialidades están distribuidas entre muchos*, no entre pocos. Mientras los actos de liderazgo pueden ser iniciados por un grupo pequeño de personas, le corresponde luego a los otros adoptar, adaptar y mejorar dicho acto para las circunstancias locales.

De la revisión de la literatura del LD se distinguen las variables siguientes: control / autonomía, estructura organizativa, el contexto social y cultural dentro del cual la organización y la gente que hace parte de ella se organizan y operan, los iniciadores de cambio, la oposición y el estatus de líderes formales e informales dentro de una organización, dinámica de trabajo de equipos dentro de una organización (como se forman y como trabajan), formas institucionales y espontánea de (LD) y la resolución de conflictos Benett *et al.* (2003).

4. *A modo de conclusión*

Se concluye que tanto la investigación como la experiencia son coincidentes en considerar el liderazgo como un factor clave para el éxito de los centros escolares. Es posible afirmar que la calidad de las escuelas depende en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo. Sin embargo, sobre la base de lo estudiado aun no se sabe con claridad cuáles son las características o comportamientos o estilos que definen una buena dirección escolar.

Es posible que una de las causas de ese conocimiento sea generada

por la complejidad de la organización escolar, donde el énfasis del trabajo se fundamenta en la interacción de distintos agentes educativos (alumno-profesor, profesor-director, director-alumno, director-padres etc.); así como por la especial estructura de la escuela (modelos burocráticos de organización, anarquía organizada, débil autonomía en la gestión escolar, etc.) y por la difícil caracterización del producto educativo.

En nuestro contexto educativo, esta problemática se ve reforzada por la situación de crisis de la dirección que se vive en los centros educativos españoles. Aunado a los posibles conflictos y a la ambigüedad de las funciones directivas, a la sobrecarga de tareas, a la insatisfacción con las relaciones interpersonales y a la enorme cantidad de expectativas que generan los miembros de la comunidad educativa, a las que la dirección debe dar respuesta ante una falta de poder real y de atribuciones para tomar decisiones.

Independiente del estilo de liderazgo que se practique en el Centro o escuela, si no existe autonomía, será imposible ejercer el liderazgo. Personalmente apuesto al ejercicio del liderazgo distribuido donde se practique un modelo centrado en la interacción de los empleados en lugar de las acciones, similar a un de liderazgo informal. Se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica, aún cuando no son formalmente designados o definidos como dirigentes. Y por ultimo un nuevo liderazgo, con base moral, centrado en valores, que por naturaleza promueve su propia socialización, su distribución en el conjunto (García, 2009).

5. *Referencias bibliográficas*

Adams, J. y Yoder, J. (1985). *Effective leadership for women and men*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total.* Madrid: Escuela Española.

Álvarez, M. (2000). "El liderazgo en los procesos educativos". En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.

Bass, B. (1990). "From transactional to transformational leadership: learning to share the vision". *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.

Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving Organisational Effectiveness Through Transformational Leadership.* Thousand Oaks, Ca: Sage.
Bennett, N.; Wise, C.; Woods, P. y Harvey, J. (2003). Distributed leadership: A review of literature carried out for National Collegue for Shool Leadership (NCSL). Informe en línea: http://www.ncsl.org.uk/media-7b5-79-distributed-leadership-literature-review-summary.pdf
Conley, D. y Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating.* Eugene, OR: Oregon School Study Council.
Fiedler, F. y Chemers, M. (1982). *Improving leadership effectiveness: The leader match concept* (2nd ed) New York: Wiley.
García, I. (2008). "Liderazgo distribuido: una nueva visión del liderazgo educativo". *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Coord. por Aurelio Villa Sánchez, 2008, ISBN 978-84-271-2975-7, pags. 631-652.
García, I (2009). Liderazgo Distribuido: una visión innovadora. Dirección Escolar. Doctorado en Innovación de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. España. Reconocimiento de la suficiencia investigadora: 14 de diciembre de 2009. Diploma de Estudios Avanzados aprobado. Director: Javier Murillo.
Gary, T. (1992). *Effective Classroom Teamwork*. Routledge.
Gronn, P. (2002). "Distributed leadership as a unit of analysis". *The Leadership Quarterly, 13*, pp. 423-451.
Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
Harris, A. (2007). "Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence". *International Journal of School Leadership*, Vol. 10 No.3, pp.31-325.
Kayworth, T.y Leidner, D. (2002). "The global virtual manager: a prescription for success". *Journal of Management Information Systems*, 18 (3) pp.7-40
Lashway, L. (1995). *Trends in School Leadership*. Eric Digest.
Murillo, F. (2006). "Una Dirección Escolar para el Cambio: del

Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4e), pp. 11-24.
Pascual, R.; Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
Spillane (2006). *Distributed leadership.* San Francisco, CA: Jossey Bass.
Spillane, J.; Halverson, R. y Diamond, J. (2004). "Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective", working article, *Northwestern University*, Institute for Policy Research, Evanston, IL.
Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
Uben, G.; Hughes, L y Norris, C. (2009). *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools.* Hardcover - May 2009.
Vroom, V. y Yago, A. (1998). *Situation Effects and Levels of Analysis in the Study of Leadership Participation*, , Stamford, CT: JAI Press.
Wallace, M. (2002.) *Modelling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. School Effectiveness and School Improvement*, v13 n2 p163-86 Jun 2002
Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Qué tipo de liderazgo necesitan las organizaciones educativas de hoy

Mireia Tintoré Espuny
Albert Arbós Bertran
Facultad de Educación Universidad Internacional de Catalunya

1. *Contexto*

Podemos demostrar que el liderazgo tiene una enorme repercusión en el aprendizaje de las organizaciones. Por eso el objetivo de esta comunicación es establecer qué tipo de liderazgo necesitan las organizaciones educativas del mundo actual. Durante los últimos años, se ha pasado de un liderazgo autoritario, carismático y muchas veces centrado en una sola persona de la organización; a otro tipo de liderazgo mucho más democrático y disperso. Este último tipo de

liderazgo es el que verdaderamente favorece el aprendizaje de las organizaciones en general y de los establecimientos educativos en particular.

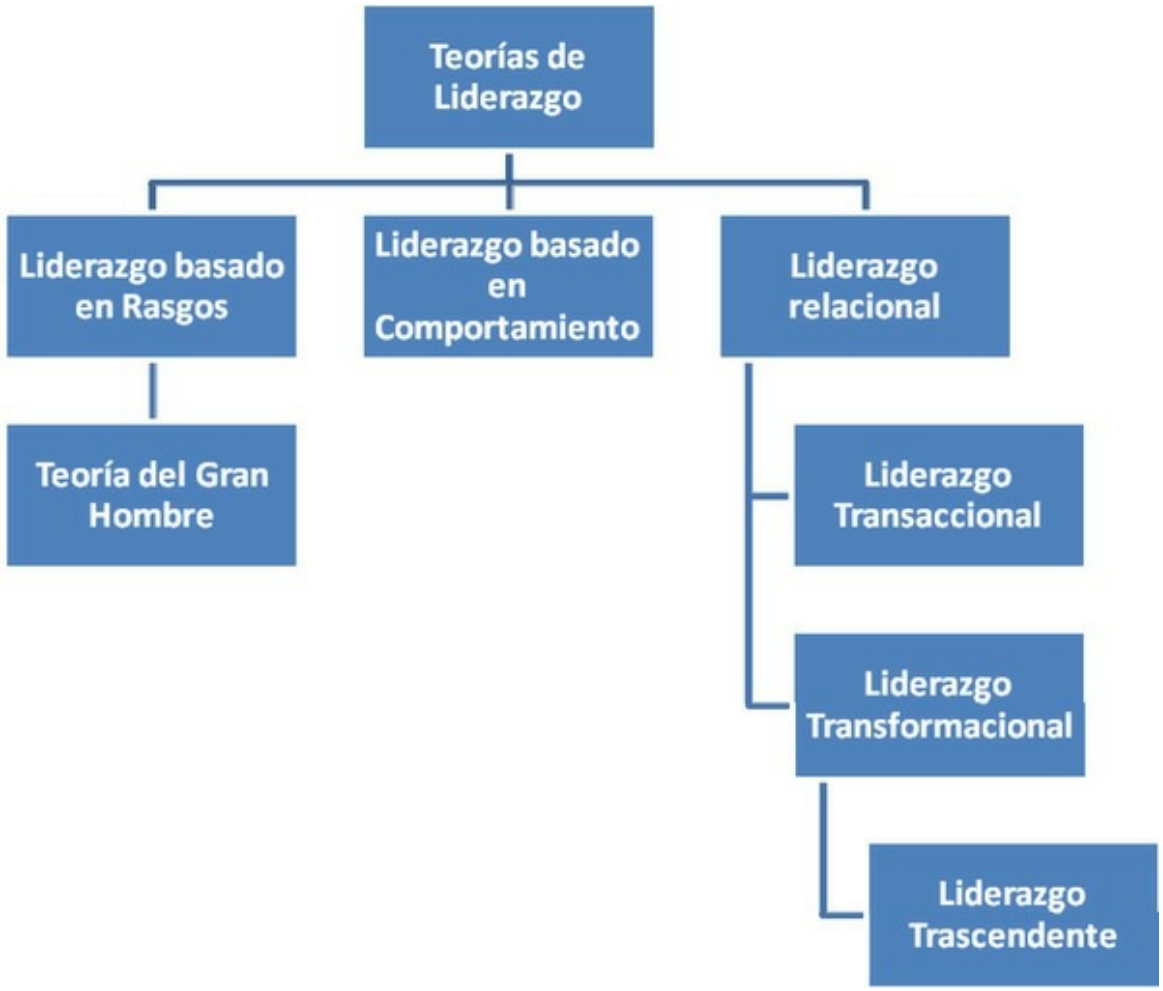
2. *Evolución de las teorías de liderazgo*

La evolución de los modelos de liderazgo entre las teorías del Gran Hombre y el liderazgo relacional y transformador guarda relación -en lo que a instituciones educativas se refiere- con el avance desde el liderazgo centrado en el director al liderazgo disperso de la actualidad.

Empezaremos por analizar la evolución de las teorías de liderazgo a lo largo del siglo XX, para ver después qué relación guardan con la evolución del liderazgo en las instituciones educativas.

Sabemos que los estudios rigurosos sobre liderazgo se inician con el trabajo de Max Weber y sus aportaciones sobre el líder carismático que posee gran cantidad de cualidades y muchas veces arrastra a sus seguidores de forma casi mesiánica. Desde el momento en que se empieza a estudiar el liderazgo de una manera más académica podemos distinguir tres corrientes: la primera se basa en el análisis de los rasgos que definen al líder y se relaciona con la teoría del Gran Hombre; la segunda se centra en el comportamiento de los líderes; y la tercera y actual estudia las relaciones entre el líder y sus seguidores. Dentro de esta corriente que llamaremos de "liderazgo relacional", la literatura empresarial distingue a su vez dos tipos de liderazgo a los que denomina liderazgo transaccional y liderazgo transformacional. Algunos autores introducen una nueva forma de liderazgo transformacional que es el liderazgo trascendente o moral (Pérez López, 1991).

Figura 1. Evolución de las teorías de liderazgo



Fuente: Elaboración propia

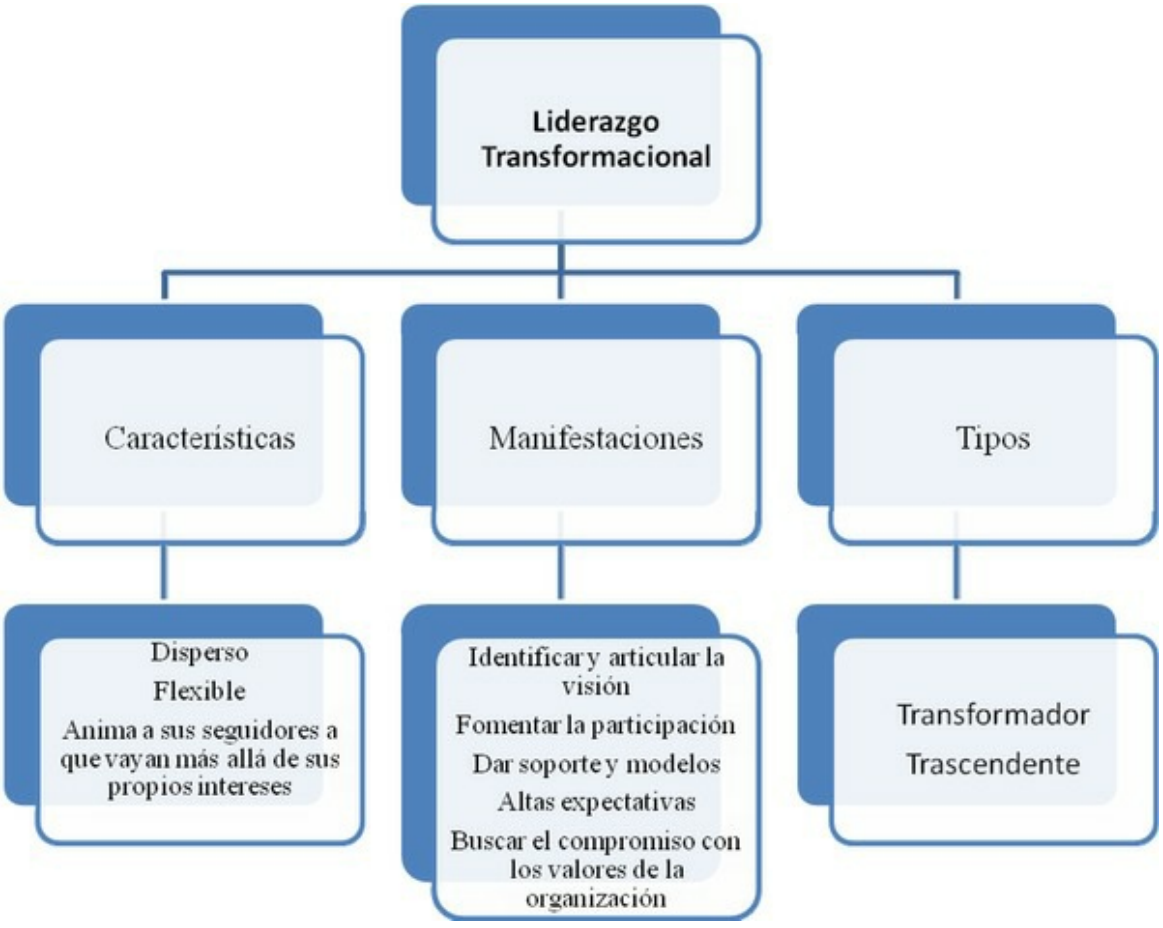
El liderazgo relacional puede adoptar, como vemos, diferentes formas. En la relación transaccional se produce un intercambio de bienes y servicios entre líderes y seguidores ("doy para que me des"). En la empresa se trata de intercambiar sueldo por trabajo; en la política apoyo a cambio de votos. Las relaciones que se crean son clientelistas (Robles Egea, 2003), y aunque efectivas a corto plazo están también llenas de egoísmo y búsqueda del beneficio personal de todos los que participan. Los resultados que se suelen producir son mínimos y a la larga este tipo de relación se rompe cuando otro empresario o dirigente ofrece más, lo que da lugar a mercadeos y deslealtades. Por eso el liderazgo transaccional puede llegar a agotarse en sí mismo y es necesario hablar de otros tipos de liderazgo.

Es Burns quien en 1978 sugiere que los seguidores son algo central y que los líderes no sólo intercambian servicios con sus colaboradores sino que transforman los grupos o sociedades elevando sus niveles de

motivación y moralidad. Nace así el liderazgo transformacional, que más adelante Bass y Avolio estudian para el mundo de la empresa.
El análisis de la bibliografía permite afirmar que existe una gran relación entre liderazgo transformador y organizaciones que aprenden. Se considera que este tipo de liderazgo favorece el compromiso colectivo hacia el aprendizaje, la mejora y la innovación. Además, produce mejores resultados en los colaboradores.
En el caso contrario -el del liderazgo burocrático, jerárquico y transaccional- el aprendizaje se torna más difícil puesto que hace menos perfecto el compromiso entre la organización y sus miembros.
La opción por el liderazgo transformador se ha intensificado en los últimos años, especialmente desde el cambio de milenio, y está muy presente en la bibliografía sobre organizaciones educativas a partir de los trabajos de Leithwood y hasta el momento actual.
Básicamente un líder transformador logra, según Kaufmann (1997) que los seguidores sean más conscientes de la importancia que tiene su tarea para lograr mejores resultados, alineen sus intereses con los de la organización y activen sus necesidades superiores.
Aunque el líder transformacional que define Bernard M. Bass todavía es excesivamente carismático, la esencia de este tipo de liderazgo -tal como lo describió Burns y caracteriza Kaufmann- es que busca compartir el poder con sus seguidores y aspira a que éstos se comprometan no con él sino con los ideales de la organización. El liderazgo transformador incluye prácticas más democráticas y participativas y contempla un liderazgo distribuido o disperso por toda la entidad. Se necesita este nuevo tipo de liderazgo porque es muy difícil cambiar una organización si no cambia su liderazgo y su cultura organizativa. Pero hablar de liderazgo democrático y disperso no quiere decir que las jerarquías desaparezcan sino que el poder se reparte mejor dentro de la organización, y no de una manera anárquica sino coordinada. Para eso, hay que tener claro que el liderazgo transformador no resta poder sino que lo añade, al sumar la energía de los líderes en la cumbre de la organización con la de los otros muchos líderes dispersos por la misma. Y con la de los seguidores que se han convertido en colaboradores.

Podemos sintetizar todo lo visto hasta ahora sobre el liderazgo con un pequeño cuadro resumen que refleje las ideas expuestas hasta el momento por los diversos autores sobre el liderazgo transformacional -que incluye el liderazgo trascendente-.

Figura 2. Características del liderazgo transformacional



Fuente: Elaboración propia en base a diversos autores, en especial Bass, Leithwood y Pérez López

Estamos hablando de un nuevo tipo de liderazgo, más relacional y transformador, más compartido y que ya no pone tanto el acento en los líderes individuales como en un liderazgo distribuido que no excluye las jerarquías. El desarrollo del liderazgo y el aprendizaje depende del continuo desarrollo de todos los miembros de la organización que pasan de ser subordinados a colaboradores. Como señala con acierto Alejandro Llano, "lo importante ya no es estar *arriba*, sino estar *dentro.* No importa el rango sino la inclusión" (Llano, 1987: 12)

3. *El liderazgo en las organizaciones educativas*

El estudio de toda la bibliografía consultada hasta el momento para el campo del aprendizaje organizativo en las instituciones de enseñanza nos permite señalar que el cambio que requieren las organizaciones sólo puede realizarse con un auténtico liderazgo transformacional muy ligado al trabajo en equipo y a la cultura colaborativa.

Respecto al liderazgo, todos los autores coinciden unánimemente. Se trata de una constante en la bibliografía por lo menos desde el artículo publicado por Leithwood en 1992 **(1)** .

Este tipo de liderazgo centrado en la relación contrasta con el acento que se ponía en la figura del líder por lo menos hasta principios de los noventa. En efecto, en esos momentos y bajo el influjo del movimiento de las escuelas eficaces, se hablaba de que los directores tenían que ser "líderes instructivos" con un papel importante en el diseño y la implementación de la visión de un centro (Leithwood, 1992, 2000; Bolívar 2000). El liderazgo instructivo centraba su atención sobre todo en el control, el currículum y la instrucción. Se trataba de mejorar las actividades técnicas e instructivas del centro a través de la monitorización exhaustiva -el control- del trabajo de alumnos y profesores en las clases (Leithwood, 1992). Sin embargo, hoy en día, se ha de ir más allá de la instrucción y se ha de buscar activamente el cambio por sí mismo. Además, el liderazgo instructivo se concentraba en el crecimiento de los estudiantes y raramente se preocupaba por el desarrollo de los profesores.

Las organizaciones no burocráticas, flexibles y descentralizadas del siglo XXI requieren este nuevo tipo de liderazgo múltiple y disperso dentro de una cultura fuerte y participativa pues en las escuelas del siglo XXI no habrá un solo líder sino muchos que quieran crear las condiciones para que los miembros de la organización encuentren su propio camino (Leithwood, 1992). Se trata de promover el liderazgo de todos en la organización, un liderazgo múltiple y variado. Ese nuevo liderazgo está mejor representado por el esquema de Burns y Bass, tal como hemos indicado anteriormente.

De entre todos los autores que estudian el liderazgo ligado al aprendizaje organizativo, merece la pena contemplar más a fondo los trabajos de Leithwood y otros académicos relacionados con él en uno y

otro hemisferio. Lo vemos a continuación.

4. *Modelo de liderazgo de Leithwood y colaboradores*

Leithwood define el liderazgo transformador para las organizaciones educativas como "un liderazgo que facilita la redefinición de la misión y visión de las personas, una renovación de su compromiso y la reestructuración de sus sistemas para cumplir los objetivos propuestos" (Leithwood, 1992: 9).

Este tipo de liderazgo tiene como objetivo desarrollar las capacidades y el compromiso con los objetivos. El nuevo modelo fomenta el crecimiento en capacidades y motivación del profesorado y en este esquema, el líder ha de promover el desarrollo del centro como totalidad por lo que la acción ha de dirigirse a la estructura organizativa y a promover el desarrollo profesional basado en el centro. Para ello hay que conseguir el compromiso de todos los miembros.

El modelo de Leithwood, o más propiamente de Leithwood y Jantzi, como señalan estos dos autores en 2005:

a) No depende para nada de prácticas carismáticas o características del líder, con lo que se aleja totalmente de las teorías del Gran Hombre y también hasta cierto punto del liderazgo algo más carismático de Bass.

b) Asume una distribución amplia de sus prácticas y funciones a través de roles dentro y fuera de la escuela.

c) Se centra tanto en construir la capacidad del personal como en motivarlo.

d) Considera la creación de oportunidades para el trabajo colaborativo como el mayor reto al que dirigirse.

e) Reconoce las relaciones interdependientes entre las actividades de dirección y las de liderazgo.

f) A partir de sus primeros estudios empíricos en centros educativos, realizados a inicios de los años noventa, Leithwood concluye que el liderazgo transformacional ha de perseguir fundamentalmente tres objetivos:

a) Ayudar a los directivos a desarrollar y mantener una cultura colaborativa y profesional.

b) Buscar el desarrollo del profesorado.

c) Ayudar a unos y otros a resolver problemas conjuntamente, de una forma más efectiva, lo cual requiere compromiso con los objetivos.

A continuación, Leithwood y su grupo de colaboradores se dedican a buscar evidencia empírica de que el liderazgo transformador supone una mejora en las organizaciones educativas. La siguiente tabla muestra la evolución de sus investigaciones, que a continuación comentamos:

Tabla 1. Evolución de las investigaciones del grupo de Leithwood sobre liderazgo transformador y Aprendizaje Organizativo

Año	Grupo	Resultados
1991	Leithwood et al.	Relaciones muy significativas entre liderazgo transformacional y desarrollo en el profesorado Evidencia limitada pero uniformemente positiva
1994	Leithwood et al.	Identifican 6 factores de liderazgo transformacional que fomentan el AO
1996	Leithwood et al.	Pequeñas evidencias de relación entre liderazgo transformacional de los directores y resultados de los alumnos
1996, 1998, 2000	Leithwood y Jantzi	Pequeñas evidencias de relación entre liderazgo transformacional de los directores y resultados de los alumnos
2000	Leithwood y Jantzi	El liderazgo transformacional distribuido tiene efectos pequeños pero significativos sobre la: Identificación de los estudiantes con la escuela Participación de los estudiantes
2000	Leithwood et al.	Identifican los 2 factores de liderazgo transformacional más significativos (de entre los 6 identificados en 1994)
2000	Larson-Knight	AO, liderazgo transformacional y cultura colaborativa interactúan sinérgicamente y son básicos para el cambio
2000, 2002, 2004	Silins, Mulford et al. Silins, Mulford y Leithwood	El liderazgo distribuido influye directamente en el AO y mejora la autoestima y sensación de autonomía del profesorado, lo cual también influye en el AO. El AO influye en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto influye en que exista una percepción positiva del trabajo de los profesores. Esto último hace que los alumnos Participen más Mejoren el auto-concepto académico Tengan mayor compromiso con la escuela Estos tres factores influyen en que haya buenos resultados
		El liderazgo del equipo directivo y el liderazgo de los profesores

2002	Silins y Mulford	contribuyen directamente al aprendizaje organizativo y éste último a la mejora de resultados de los profesores
2003	Riehl y Leithwood	Las escuelas excepcionales en sus resultados tienen un buen liderazgo Los líderes: Coordinan los esfuerzos de todos Proporcionan condiciones de éxito Esto permite buenos resultados de los alumnos y la institución Los líderes: Ayudan a promover una visión y objetivos Aseguran los recursos y procesos Así los profesores pueden enseñar mejor y en consecuencia los estudiantes mejoran sus resultados Existencia de liderazgo formal (directivos) e informal (profesores) favorece el AO. Parece que el liderazgo informal es más efectivo sobre otros profesores. Identifican las 3 tareas principales de los líderes Establecer una dirección Desarrollar a las personas Rediseñar la organización como comunidad profesional de aprendizaje Señalan que dominarlas no supone el éxito pero no hacerlo supone el fracaso
2004	Leithwood, Louis et al.	Señalan que dominar las 3 tareas principales de los líderes no supone el éxito pero no hacerlo supone el fracaso Hay que dedicar tiempo y esfuerzo a reclutar y formar a líderes formales por su importancia en el AO
2004	Leithwood et al.	Identifican 2 factores de liderazgo transformacional que fomentan el AO Sumados a los 6 identificados en 1994 dan un total de 8
2006	Leithwood et al.	Resumen en 7 sus afirmaciones sobre el liderazgo exitoso en las escuelas
2008 y 2009	Leithwood et al.	Examinan cómo influye el liderazgo distribuido en el aprendizaje de los alumnos y en la dirección de las escuelas

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía consultada y a referencias a estos trabajos en otros artículos consultados.

En 1994 el grupo de Leithwood identifica seis factores que constituyen la esencia del liderazgo transformacional y al mismo tiempo caracterizan a una "organización educativa que aprende":

a) Identificar y comunicar la visión y misión de la escuela.

b) Ofrecer estimulación intelectual.

c) Proporcionar apoyo individualizado.

d) Ofrecer modelos apropiados; cultura que promueva una atmósfera de apoyo y confianza.

e) Mantener altas expectativas de consecución de resultados.

f) Desarrollar estructuras para favorecer la participación en la toma

de decisiones.

Con posterioridad (Mulford et al., 2004), la relación de factores se amplía a ocho que estaban implícitos en los factores iniciales. Se añaden:

g) la necesidad de construir un clima productivo en la organización

h) y de promover la aceptación y el compromiso con los objetivos de la institución.

Respecto a los resultados, aunque se da por supuesto que con un liderazgo de tipo transformador ha de mejorar la productividad y resultados de la institución, en un principio no se pudo concluir que esas prácticas produjeran cambio organizativo o mejores resultados, especialmente en los contextos escolares, aunque sí existían evidencias importantes que se fueron descubriendo en investigaciones sucesivas.

El grupo australiano en torno a Mulford realiza investigaciones similares durante estos años del cambio de milenio. Identifican cuatro factores que contribuyen a crear aprendizaje organizativo en las escuelas australianas de secundaria. Esos factores iniciales fueron: el clima de colaboración, la posibilidad de tomar iniciativas y riesgo, la mejora y evaluación de las prácticas y el desarrollo profesional. Concluyen que el liderazgo distribuido contribuye directamente al aprendizaje organizativo, e indirectamente al mejorar la autoestima y sensación de autonomía por parte del profesorado. Comprueban también que la influencia del liderazgo transformador sobre el aprendizaje organizativo no sólo es clara sino también muy significativa.

La conclusión a los múltiples trabajos en torno al año 2000 en ambos hemisferios, recalcan la necesidad de que los líderes y los aspirantes a líderes en los centros educativos se tomen en serio su aprendizaje y su desarrollo. Los diversos autores descubren que cuanto mayor es el compromiso y desarrollo de los miembros de la organización, mayor es la productividad de la misma. Y este compromiso y desarrollo se obtiene no sólo gracias al liderazgo que está en la cumbre de la

obtiene no sólo gracias al liderazgo que está en la cumbre de la organización sino sobre todo gracias al liderazgo distribuido que ha de ser básicamente facilitador del aprendizaje. Los estudios han demostrado que hay dos dimensiones del liderazgo transformador especialmente importantes para el caso de las organizaciones educativas: el apoyo individualizado y la estimulación intelectual. Estos dos factores son los más potentes y esenciales según Leithwood (2000).

Las investigaciones a partir del año 2000 corroboran y amplían los resultados anteriores. En el año 2002, Silins y Mulford encuentran relaciones directas e indirectas entre liderazgo transformacional y aprendizaje organizativo. En el 2003, Leithwood y Riehl pueden afirmar que las escuelas excepcionales en sus resultados tienen un buen liderazgo. Estos estudiosos muestran que los líderes influyen sobre el aprendizaje sobre todo galvanizando los esfuerzos de todos en torno a objetivos ambiciosos y estableciendo condiciones que apoyan a los profesores y al éxito de los estudiantes.

Estudios a mayor escala de tipo cuantitativo concluyen que los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje de los estudiantes son pequeños pero educativamente significativos. Aunque el liderazgo sólo explica de un tres a un cinco por ciento de la variación en el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas, este factor supone una cuarta parte del efecto total de todos los factores de las escuelas. Los efectos del liderazgo, lo mismo que en el caso anterior, son indirectos: los líderes afectan el aprendizaje de los estudiantes ayudando a promover una visión y objetivos y asegurando los recursos y procesos para que los profesores puedan enseñar bien.

Respecto a la distribución del liderazgo, estos autores señalan la importancia de los directores escolares pero también de otros agentes formales o informales de la organización. Hay poca evidencia empírica pero parece que los líderes-profesores pueden ayudar mejor a otros profesores a abrazar los objetivos o a entender los cambios. En lo que se refiere a las prácticas de liderazgo, las resumen en tres tareas principales, que luego amplían con una cuarta en 2006:

a) Establecer una dirección

b) Procurar el desarrollo de las personas

c) Rediseñar las organizaciones como comunidades de aprendizaje

d) Gestionar el programa de enseñanza-aprendizaje

A estas 4 prácticas básicas les adjudican catorce conjuntos de comportamientos relacionados (2006). Los trabajos de 2003 y 2004 aseguran que dominar estas bases no garantiza el éxito, pero no dominarlas garantiza el fracaso. Un líder exitoso, comentan, "puede hacer más, pero no puede hacer menos" (Leithwood y Riehl, 2003: 5). Por último, señalan que los líderes exitosos son aquellos que responden productivamente a los retos y oportunidades creados por el contexto en el que trabajan, y al reto de educar a grupos cada vez más diversos de estudiantes.

El estudio de 2004 señala asimismo que aunque existen evidencias de un liderazgo cada vez más distribuido, el peso de los líderes que ostentan posiciones de autoridad sigue siendo muy importante y su influencia es esencial. Por este motivo, recomiendan realizar todo tipo de esfuerzos para reclutar, formar, evaluar y ayudar a desarrollar a estos líderes para mejorar los resultados de las organizaciones.

El libro publicado en el año 2004 por Mulford, Silins, y Leithwood supone una síntesis de las aportaciones de los equipos de Australia y Canadá, y permite llegar a conclusiones más avanzadas con base en los estudios realizados hasta ese momento. En dicha obra se afirma que el liderazgo transformacional y distribuido influye sólo indirectamente en los resultados de los alumnos. Lo que realmente influye es que haya aprendizaje organizativo o una eficacia colectiva del profesorado.

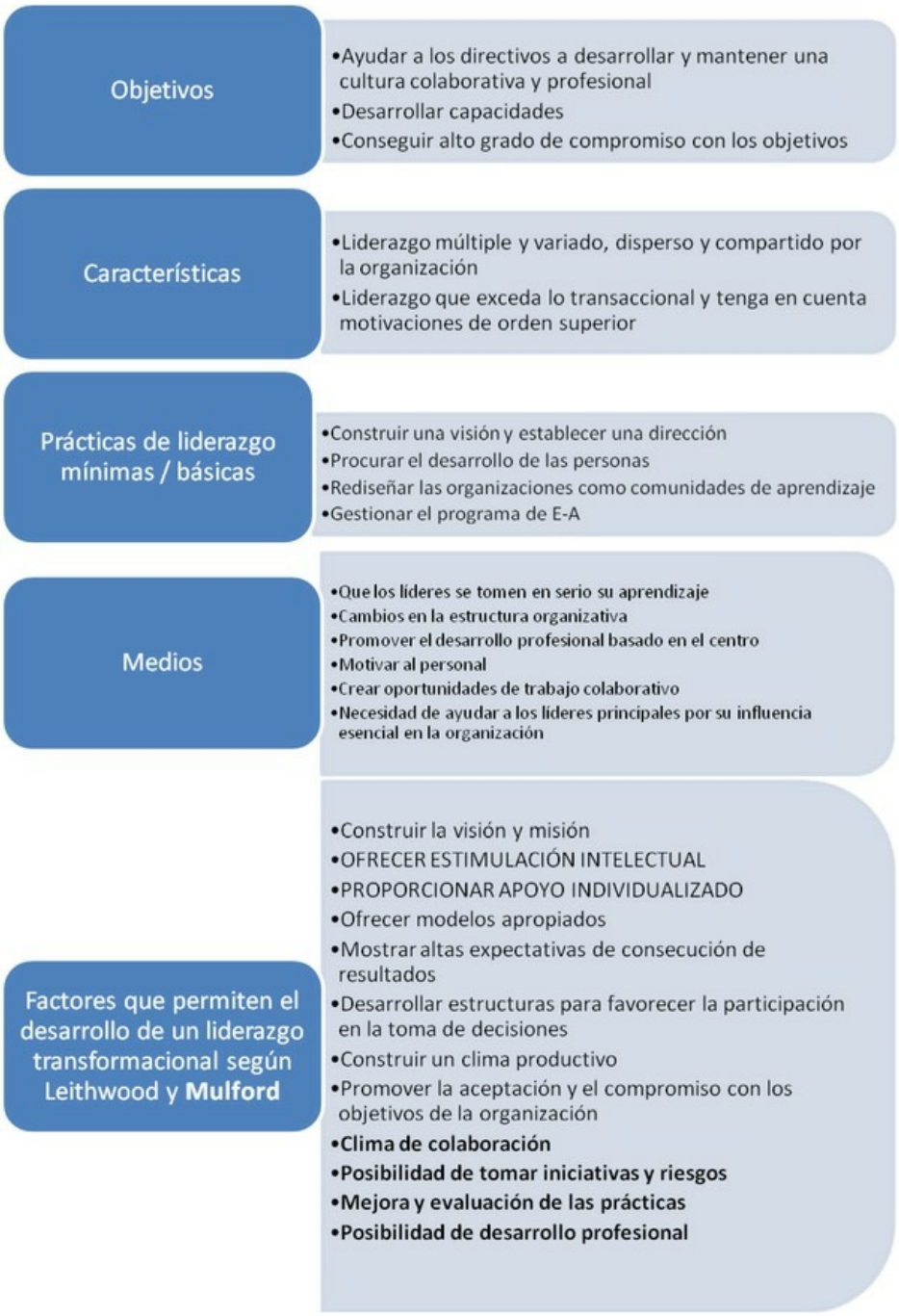
Según estos tres autores, el liderazgo influye en el aprendizaje organizativo y éste a su vez influye en los procesos clave de la institución, la enseñanza y el aprendizaje.

Las aportaciones de 2005 refuerzan lo que se ha ido repitiendo a lo largo de estos años de investigación. Los líderes transformadores en las organizaciones de aprendizaje han de concentrarse en dos objetivos: conseguir el desarrollo de capacidades y alto grado de compromiso personal con los objetivos organizativos por parte de

todos los miembros de la organización (Leithwood y Jantzi, 2005).
Estos dos autores concluyen en 2005 indicando que como resultado de las investigaciones hasta ese momento, existen evidencias empíricas, aunque modestas en tamaño, de los resultados positivos del liderazgo transformador para las escuelas en lugares muy distintos.
En 2006, Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins resumen en siete afirmaciones, todos los trabajos previos sobre liderazgo, y establecen que -en cuanto a su influencia sobre el aprendizaje- el liderazgo es el segundo factor en importancia después de la enseñanza en el aula, y es un factor determinante para lograr efectos sinérgicos.
En octubre de 2008, Leithwood y Mascall estudian el liderazgo distribuido, para ver qué influencia tiene cada parte de este liderazgo colectivo en las decisiones escolares y si las diferencias entre liderazgo colectivo suponen diferencias en los niveles de logro de los estudiantes.
Sus conclusiones indican que el liderazgo disperso sí que tiene efectos modestos pero significativos sobre los logros de los estudiantes. Estos efectos son indirectos y se producen a través de la influencia de los líderes sobre la motivación del profesorado y la atención a las condiciones de trabajo. Señalan que aunque el liderazgo colectivo tiene un efecto significativo pero débil sobre las capacidades del profesorado, esta variable no está tan significativamente ligada a los resultados académicos de los estudiantes. Estos resultados a la vez confirman y contradicen las evidencias obtenidas en otros dos estudios anteriores, quizás porque hay diferencias en su diseño.
Por último, reconocen que el liderazgo distribuido es algo bueno para las escuelas pero aunque se habla mucho de él, el profesorado percibe pocos cambios.
Como resumen a las investigaciones sobre liderazgo producidas entre los años 2000 y 2009 por este grupo transnacional de investigadores, podemos señalar que el liderazgo transformador y distribuido es un factor muy significativo para que una organización de aprendizaje, aprenda. Este liderazgo ha de tener una serie de notas que extraemos de los diferentes estudios y que aportamos a continuación en un gráfico. Repetimos que, aunque existe bastante consenso en la

comunidad académica sobre la necesidad de este tipo de liderazgo, los resultados de las investigaciones empíricas son muy variados en lo que se refiere a los logros de los alumnos; como se ha podido ver, la influencia del liderazgo transformacional y disperso sólo influye indirectamente en los resultados aunque también es cierto que "no existe ni un solo caso documentado de mejora de los resultados de los alumnos de una escuela con ausencia de un buen liderazgo escolar" (Leithwood et al., 2006:5).

Figura 3. Notas distintivas del liderazgo transformador en las organizaciones educativas



Fuente: Elaboración propia en base a los diferentes autores citados.

5. *Conclusiones*

Casi todos los autores consideran que el modelo de liderazgo transformador es el más favorable para el aprendizaje organizativo y ese es el tipo de liderazgo que necesitan las organizaciones educativas de hoy.

Esta conclusión supone auténtico cambio en la organización y gestión

educativa porque los subordinados pasan de ser miembros pasivos casi ajenos a la organización, a ser miembros cooperativos e interdependientes de la misma. En este contexto, es aceptable considerar -tal como hace Lorenzo Delgado- el liderazgo como una competencia transversal de los miembros de la organización y no como una función exclusiva de unos pocos y relacionada simplemente con el uso del poder (Lorenzo Delgado, 2004).

Por ello, hemos sintetizado en un cuadro las notas distintivas del liderazgo transformador en las organizaciones educativas como forma de avanzar hacia una comunidad de aprendizaje.

Se necesita este nuevo tipo de liderazgo porque es muy difícil cambiar una organización si no cambia su liderazgo y cultura organizativa. Hablar de liderazgo democrático y disperso no quiere decir que las jerarquías han de desaparecer sino que el poder se reparte mejor dentro de la organización, y permite un mayor y mejor aprendizaje.

El desarrollo del liderazgo y el aprendizaje depende del continuo desarrollo de todos los miembros de la organización, que pasan de ser subordinados a colaboradores y en el que lo importante no es el rango sino la inclusión En última instancia, el objetivo del liderazgo transformacional es que el centro se convierta en una comunidad de aprendices.

Este tipo de liderazgo es el más adecuado para mejorar las capacidades de los individuos y las organizaciones educativas, mejorar el compromiso de los empleados, mejorar la autoestima y sensación de autonomía por parte del profesorado, y mejorar la identificación y participación de los alumnos con la institución. Todo ello puede redundar indirectamente en mejores resultados aunque esta consecuencia no es automática ni inevitable pues está sujeta a la libertad de los muchos individuos que intervienen en el proceso.

6. *Referencias bibliográficas*

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* Nueva York: Free Press.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades.* Madrid: La Muralla.

Burns, J.M. (1978). *Leadership.* Nueva York: Harper and Row.

Kauffmann, A.E. (1997). "Liderazgo transformador y formación continua". *Reis. Revista Española de investigaciones sociológicas, 77-78*, 163-184.
Leithwood, K.A. (1992). "Transforming leadership. The move toward transformational leadership". *Educational Leadership, 49 (5)*, 8-12.
Leithwood, K.A. (1994). "Liderazgo para la reestructuración de escuelas". *Revista de Educación, (304)*, 31-60.
Leithwood, K.A. (2000). *Undersantanding school as intelligent systems.* Stamford, CT: Jai Press.
Leithwood, K.A. y Jantzi, D. (2005). "Transformational Leadership". *The Essentials of School Leadership, 31-43.*
Leithwood, K.A. (2004). "A review of the research". *Educational Leadership*. *The laboratory of student success*, 1-30.
Leithwood, K.A. y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership.* National College for School Leadership.
Leithwood, K.A., Louis, K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). "Executive summary. How leadership influences student learning". *Learning from Leadership Project, the Wallace Foundation.*
Leithwood, K.A., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership. UK:* NCSL. Org.
Leithwood, K.A. y Mascall, B. (2008). "Collective leadership: Effects on student achievement". *Education Administration Quarterly, 44 (4)*, 529-561.
Leithwood, K.A., Mascall, B, y Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence.* Routledge, N. York.
Llano, A. (1987). "La empresa ante la nueva complejidad". *Cuadernos Empresa y Humanismo 15.*
Lorenzo-Delgado, M. (2004). "La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal". *Enseñanza, 22*, 193-211.
Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K.A. (2004). "Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes". En Kluwer Academic Publishers (Ed.), *Studies in Educational Leadership Volume 3*, Dordrecht (Holanda): Springer.
Pérez López, J. A. (1991). *Teoría de la acción humana en las*

organizaciones: La acción personal. Madrid: Rialp.
Robles Egea, A. (2003). Líderes políticos y seguidores. Barcelona: *Comunicación en el VI Congreso de Ciencia Política y de la administración.*
Silins, H. y Mulford, W. (2002). "Schools as learning organizations. The case for system, teacher and student learning". *Journal of Educational Administration*, 40 (5), 425-446.
Waite, D. (2008). *Tendencias en los estudios del liderazgo educativo en el ámbito anglosajón.* Comunicación publicada en las *Actas del X Congreso CIOIE.* Barcelona, noviembre 2008. 171-181.

Nuevas formas de liderazgo educativo: el liderazgo emocional

Ana Rosa Arias Gago
Roberto Baelo Álvarez
Universidad de León

1. *Introducción*

La complejidad que vive la sociedad actual se traduce dentro de la escuela en nuevas relaciones entre los profesores, portadores de distintas fuentes de conocimiento; nuevas relaciones con las familias y las instituciones; nuevas relaciones con la sociedad a la que sirve (responsabilidad social educativa); nuevas relaciones con el pasado y el futuro (cambios políticos, autonomía de gestión,...). En este sentido podemos visionar un nuevo liderazgo, desarrollando nuevos modelos de liderazgo emocional, que confirman el impacto positivo que tienen, sobre el clima laboral y los resultados, los estilos de dirección "suaves", más afectivos, participativos y capacitadores.

Basándonos en los estudios de Goleman (1996), Goleman, Boyatzis y McKee (2002), Emmerling y Goleman (2003) Trechera (2003), y extrapolando sus conclusiones a la dirección y el liderazgo de los directores de centros educativos, se nos presenta una tipología que ha sido estudiada a través de cuestionarios, entrevistas y análisis factorial. Las categorías utilizadas arrojan luz y permiten explicar conductas y actitudes en la dirección de las instituciones, referidas a sí mismos, a los alumnos, a los profesores y a la sociedad.

Hemos sistematizado sesenta actividades o facetas que consideramos

propias de una ejercicio de dirección y liderazgo transformacional, visionario, participativo y distribuido, democrático, con tintes pedagógicos, transcultural, intuitivo y emocional. Estas facetas han sido aplicadas al universo-población formado por los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (se incluyen escuelas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de carácter público y privado pertenecientes a las nueve provincias que conforman la Comunidad), procediendo a un muestreo intencional de variación máxima (ya que la heterogeneidad de los directivos ayudaría a enriquecer el estudio) para la elección de la muestra conformada por la participación final de 72 centros de enseñanza, de los que cuarenta y cuatro eran de Educación Primaria, veinte de Secundaria y los ocho restantes impartían ambos niveles, tanto del medio rural como el urbano, públicos y privados/concertados, quedando reducida la muestra real participante en setenta y dos instituciones, observándose una mayor colaboración de los centros de Primaria, frente a los Institutos.

Después de esta vista al estado de la cuestión, nuestra aspiración última es aportar información relevante que suponga un avance en el conocimiento práctico, una contribución a los modos de actuación de los directivos como líderes que tenga su repercusión en la calidad del centro.

2. *Desarrollo*

El liderazgo no es algo instituido que se mantiene al margen de los cambios, al contrario, es una parte importante de ellos y está íntimamente ligado a la transformación cultural, estamos ante una interacción constante con el medio en el que se actúa. Peter Drucker (1996), quien ha dedicado años y esfuerzos para investigar el comportamiento de los líderes ha escrito que "*el liderazgo es una disciplina, prácticamente condicionada por la cultura y sujeta a los valores, tradiciones y hábitos de una sociedad determinada. No se trata de un tema gratuito*". El liderazgo se maneja con la realidad que a su vez está hecha por la gente que construye las organizaciones según sus valores y porque las sociedades están compuestas por instituciones y organismos que reflejan los valores dominantes de su

cultura.
Hablamos de un **liderazgo situacional**, contextualizado y flexible para poder adoptar cualquiera de los estilos de liderazgo, competente para combinar adecuadamente producción y relación humana y con la suficiente **autocrítica** para retroalimentarse constantemente, darse cuenta de sus aciertos y de sus errores y corregir el rumbo oportunamente. Debe basarse en las características de los subordinados, las creencias y valores que ellos llevan a la organización y aportan al trabajo; la forma en que perciben a su líder, a su escuela y al ambiente general de la organización y por supuesto la homogeneidad o heterogeneidad que se requiere en el grupo, de acuerdo a la naturaleza de las tareas, ya que las tareas rutinarias o bien estructuradas, no requieren de una intervención directiva, sino más bien de un liderazgo de apoyo y consideración, y por el contrario, cuando las tareas son muy complejas se requiere más un liderazgo orientado a la tarea.
Es preciso un **liderazgo institucional**, que hace referencia a tareas de integración, motivación, creación de grupo mediante identificación con los objetivos de la institución (Mintzberg, 1991). Necesita conocer los recursos instruccionales que los profesores necesitan, evaluar y reforzar las estrategias utilizadas por los docentes, y señalar las que sean apropiadas y efectivas; utilizar la información de los resultados de la evaluación de los estudiantes referente a los problemas de enseñanza. Debe demostrar habilidad para usar una variedad de procesos de grupo y destrezas de interacción con los profesores, padres y estudiantes, así como para el trabajo en equipo como un miembro más. En definitiva, buscar una mayor coherencia entre la función directiva (proyectos, estilos, actuaciones) y los fines educativos del centro.
Desarrollar un **liderazgo desprendido y distribuido**, para permitir emerger el liderazgo en los miembros del cuerpo docente, en los administradores, en los alumnos, en los padres y en la comunidad. Para ello, el director de escuela debe tener visión y habilidades de liderazgo (Seyfarth, 1999), no debe preocuparse por la pérdida de influencia y de poder, dado que el éxito lo encontrará en la escuela

misma, a través del aprendizaje de los alumnos y del trabajo con la comunidad. Los maestros también deben transformarse en líderes dentro del aula (Gento, 1999), y los padres acompañarán este liderazgo en la educación, ya que también debe haber un fuerte **liderazgo comunitario** involucrando a la comunidad en las diferentes actividades del sistema educativo y manifestando la confianza en los compañeros y la intención de invitar (**liderazgo invitacional**) a las personas a prepararse de forma estratégica ante el reto del cambio.

Hablamos del ejercicio de un **liderazgo transformacional**, capaz de ayudar a tomar conciencia a los demás de sus posibilidades y capacidades, a liderar sus propias actividades dentro de la organización pensando en el crecimiento y desarrollo profesional, que considera el trabajo en equipo como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados a la organización; el **directivo transformacional**, eleva los deseos de logros y autodesarrollo de las personas, mientras que a la vez promueven el desarrollo de los grupos y de la organización educativa; es un **directivo persuasivo**, que sabe presentar sus argumentos de forma que consigue ganar el apoyo de la organización; en definitiva, **un liderazgo en coherencia con el desarrollo y aprendizaje de la organización** (visión compartida, culturas de trabajo colaborativas, distribución de las funciones del liderazgo, profesionalización de los profesores). Se trata de construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, de crear culturas de colaboración, de altas expectativas de niveles de consecución y de proveer apoyo psicológico y material al personal, como dimensiones de estas funciones transformadoras. Es necesario se un **líder innovador**, saber cómo se pueden aplicar los cambios a la práctica, determinar el alcance del cambio, tener capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para fomentar una organización que asume el aprendizaje.

Dirigimos nuestra vista, hacia una dirección humanista que tenga en cuenta la calidad de las personas, obviando la aferrada idea asociativa de calidad-producto. Calidad personal que Manuel Lorenzo (2001) predica bajo la frase "no hay calidad institucional ni profesional sin

calidad personal", o Isabel Cantón (2004a) citando a Imai Masaaki en su libro Kaizen o el secreto de la competitividad japonesa, la preocupación más importante es la calidad de las personas. El director tiene además que desarrollar un "talante", un estilo o modo de proceder que facilite la interacción (Trechera, 2003). Englobaría los términos de consideración individual y tolerancia psicológica del liderazgo transformacional y tiene mucha relación con lo que hoy se entiende por actuar con "inteligencia emocional".

Introducimos una nueva concepción al modo de liderar una organización educativa, el **líder resonante o emocional** (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002) es capaz de despertar en sus seguidores entusiasmo y movilizarlos a donde se desee, encauzando las emociones de cada uno de los individuos de tal forma que todo marche como es debido. Cuando las emociones son transmitidas de forma positiva, el funcionamiento del grupo alcanzará cuotas muy elevadas, en cambio quienes se inclinan hacia el resentimiento y la ansiedad, encaminan los grupos a la desintegración. Para ello, hay que viajar del rol *(personaje)* a la persona *(esencia)*, dejar de centrarnos en el rol como algo fingido y superpuesto a uno mismo, para descubrir quiénes somos y cuál es nuestro potencial de liderazgo esencial.

Se definen las emociones como un circuito abierto donde la estabilidad emocional depende en parte de las relaciones que establecemos con los demás, razón que explica la importancia del líder, sus acciones y como influyen en la organización. Este circuito abierto facilita el contagio de las emociones, pudiendo afectar de esta forma, el líder, el clima emocional de toda una comunidad. Los líderes emocionales se convierten en **atraedores límbicos** que ejercen una gran influencia sobre el cerebro emocional de sus seguidores. Por otro lado, las emociones negativas secuestran la atención y dificultan el trabajo, presentando de esta forma disonancia en el grupo, donde las personas tienen la sensación de encontrarse desconectados a los demás. Mientras que el líder resonante, tiene la habilidad de congeniar las características de todos los estilos de liderazgo según sea el caso (liderazgo situacional) manteniendo siempre una conexión con sus seguidores prolongando el tono emocional positivo, originándose la

resonancia en el ambiente.
Lograr mantener un control emocional adecuado nos permitirá ser líderes resonantes, dependiendo, en gran medida de la capacidad que se tenga para controlar las reacciones ante situaciones que produzcan molestia, tristeza, ansiedad, e incluso alegría; así como, de la capacidad para sintonizar con los propios sentimientos y con los sentimientos de los demás.
Dentro de este orden de ideas, es preciso definir que el primer paso del proceso de cambio en los ámbitos de los equipos y de las instituciones educativas consiste en identificar la realidad emocional y las normas de la escuela, es decir, lo que las personas hacen juntas y el modo en que lo hacen. Solo entonces pueden realmente acometerse el proceso de transformación de la inteligencia emocional de una organización, y el único modo de alentar una transformación completa y duradera de las organizaciones consiste en promover un liderazgo emocionalmente inteligente en todos sus niveles que permita que sus líderes afronten directamente la realidad.
El liderazgo autoritario, imposibilita la sinceridad de sus seguidores, creen que todo va bien, pero que en realidad han acabado incubando una cultura en la que nadie se atreve a decirles la verdad y generan un clima de silencio. La cultura de las escuelas dirigidas por **líderes disonantes** es perjudicial, ya que terminan por perder la confianza de los subordinados, al despreocuparse por el bienestar de quienes le rodean.
Entonces, ¿cuáles serían las claves para desarrollar el liderazgo emocional en los centros educativos? Goleman (1996) describe cinco competencias principales de la inteligencia emocional:
a) El conocimiento de las propias emociones, "la autoconsciencia emocional"
La capacidad de conocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. De tal manera, que la ignorancia sobre nuestros propios sentimientos nos deja a su merced. La primera y mayor dificultad con la que se enfrenta el líder es la del autoconocimiento, se suele producir confusión entre la "esencia" y la "personalidad". A menudo se vive desde ésta última,

creando un personaje, tal vez debido a que buscar la esencialidad o autenticidad es un proceso a menudo doloroso que se desea evitar, originando un conflicto básico entre quiénes somos y cómo nos comportamos. Pero sólo desde un mayor autoconocimiento el líder podrá conectar con los recursos y habilidades propias.

b) La capacidad de controlar las emociones

El conocimiento de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos a la situación. Aquel que es incapaz de controlarlos, vive en tensión permanente batallando con sensaciones desagradables. Quien controla las emociones es capaz de recuperarse más rápidamente de los contratiempos de la vida. El objetivo del autocontrol no es la represión sino el equilibrio. Ser señor de sí mismo es el más difícil de los señoríos, pero también es el componente que más influencia nos otorga sobre los demás. Para crecer y desarrollar el potencial humano, hay que incrementar el grado de conciencia de forma que se revisen las creencias limitadoras, cuestionándose aquello que es asumido como una verdad absoluta y que condiciona y niega posibilidades de desarrollo.

c) La capacidad de motivarse uno mismo.

El autocontrol emocional, la capacidad para pacificar la impulsividad y demorar la gratificación, es esencial para poder plantearse objetivos a corto, medio y largo plazo. Goleman llama a este componente, la "*aptitud maestra*", ya que viene a ser como el director de orquesta cuya tarea es coordinar y obtener el máximo rendimiento del talento de sus músicos.

d) El reconocimiento de las emociones ajenas

La empatía, capacidad para ponerse en el lugar del otro, es una habilidad fundamental. Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales que emiten los demás y por ello, son más aptas para responder a esas necesidades. Por ello, a veces se le denomina "*comunicación emocional*". Desde un mayor grado de conciencia se abren infinidad de posibilidades de comportamiento el líder tendrá a su alcance porque habrá eliminado las barreras que le limitaban. De modo que podrá descubrir, vivir y explorar nuevas formas de relación, que, a modo de espiral ascendente, generan distintas y renovadas

relaciones con uno mismo y con los demás.

e) El control de las relaciones

El arte de las relaciones se basa, en gran medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas. Según Goleman las personas socialmente inteligentes pueden conectar fácilmente con los demás, son diestros en leer sus reacciones y sentimientos y también pueden conducir, organizar y resolver los conflictos que aparecen en cualquier interacción humana. No es raro, que se conviertan en líderes naturales ya que saben expresar los sentimientos colectivos latentes, y coordinarlos para ayudar al grupo a conseguir sus objetivos. Aplican la experiencia a la propia realidad profesional, buscando proactivamente oportunidades para consolidar las competencias de liderazgo esencial. Según Goleman, Boyatzis y McKee, algunas pautas para ello serían: encontrar escenarios psicológicamente seguros dentro de los cuales experimentar y practicar; ensayar mentalmente; sincronizar las acciones de forma que se den dentro de la estructura de vida y trabajo; usar tareas temporales para practicar nuevas conductas.

Los conocimientos y habilidades de gestión sólo pueden ser aplicados de forma efectiva en cualquier organización si estos se combinan con las competencias relacionadas con el liderazgo resonante (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002), como pueden ser: el trabajo en equipo y la cooperación, la adaptabilidad, la vocación de servicio o la capacidad de autoevaluación, cualidades deseables para nuestros directivos escolares. El director tiene que crear una atmósfera cálida y agradable, que refleje el "*tono emocional interno*" (Trechera, 2003) de los usuarios de la organización con respecto a distintos factores: cultura, integración organizacional, satisfacción laboral, motivación, nivel de efectividad, etc. Lo fundamental es que la comunidad educativa se sienta a gusto en su quehacer diario, la calidad debe ser entendida como satisfacción. Llevar esto a la aceptación práctica nos conducirá hacia la calidad y consecuentemente se reducirán los niveles de conflicto.

Se puede pensar que llevar a cabo este proyecto puede ser utópico, sin embargo, nuestra conciencia nos exige llevar a cabo estilos de

dirección que creen ilusión y dinamicen los proyectos educativos: "*Lo que necesitamos no es la voluntad de creer sino el deseo de descubrir*".

3. *Referencias bibliográficas*

Arias Gago, A. y Cantón Mayo, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos.* Barcelona: Davinci.

Emmerling, R.J. y Goleman, D. (2003). *Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. Issues in Emotional Intelligence*, [On-line serial], (1).

EURYDICE (2002). *Management, monitoring and support staff.* Brussels: Eurydice

Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D.; Boyatzis, R. y McKee A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional.* Barcelona: Plaza y Janés.

Hesselbein, F.; Goldsmith, M. y Beckhard, R. (1996). *El Líder del futuro*. Bilbao: Deusto.

Leithwood, K.; Jantzi y Steinbach, R. (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.

Leithwood, K.; Seashore, K.; Anderson S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.

López Yáñez y otros (2003). *La dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Pascual, R.; Villa, A.; Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.

Trechera, J.L. (2003). *El liderazgo en la dirección del centro. VII Congreso de Educación y Gestión.* Madrid. http://www.eyg.es/

UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* 2005: El imperativo de la calidad. Disponible en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Uribe, M. (2005). *El Liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. PREALC-UNESCO.

Warnecka, T. (2006). *Leading People the Black Belt Way: Conquering*

the Five Core Problems Facing Leaders Today. Asogomi Publications Intl. Cleveland, Ohio.

Liderazgo escolar para la justicia social

Cynthia A. Martínez
Reyes Hernández
Rocío García
Grupo de Investigación sobre Cambio Escolar para la Justicia Social. Universidad Autónoma de Madrid

1. *Introducción*

Las actuales desigualdades sociales plantean cuestiones básicas relativas a la diversidad cultural, formación continua, inclusión social, relacionados con otros estados, ciudadanía e identidad, que necesitan abordarse para evitar conflictos y la fragmentación de la sociedad. De hecho, en la nueva sociedad basada en el conocimiento se superpone a la irrupción de nuevos factores de riesgo derivados del desarrollo tecnológico, el incremento de las desigualdades y la aparición de nuevas formas de exclusión social. Uno de los retos actuales radica en el hecho de que, en general, la escuela y sus docentes no están suficientemente preparados para trabajar con grupos altamente heterogéneos de estudiantes. De esta forma, se tienden a mantener y, en muchos casos, se agudizan las desigualdades educativas entre los estudiantes que plantean mayores retos de aprendizaje y el alumnado "privilegiado" que carece de tales dificultades (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández Castilla, 2010).Los equipos directivos son quienes tienen, en última instancia, un enorme potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión, la integración y la cohesión social. Por ello, el buen liderazgo requiere de saber desarrollar una cultura de la inclusión para la Justicia Social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro.

En esta investigación se busca profundizar en esa cuestión. Si los directivos son una pieza clave para conseguir una escuela para la Justicia Social, ¿qué características y comportamientos de éstos se han demostrado más exitosos para conseguir esta finalidad?

2. *Antecedentes*

Los diferentes estudios llevados a cabo para identificar las características de los líderes que favorecen la Justicia Social coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la Justicia Social, sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar un estilo de liderazgo por otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs *et al.*, 2007). Sin contradecir necesariamente lo anterior, diferentes estudios empíricos han realizado algunas aportaciones interesantes que ayudan a dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de esta concepción de liderazgo para la Justicia Social.

En ese contexto, es interesante distinguir dos facetas del liderazgo: los procesos y el contenido. Atendiendo a la naturaleza de los procesos de liderazgo se abordarían los modelos que facilitan la inclusión y la Justicia Social; mientras que revisando el contenido es posible hablar de una serie de prácticas directamente vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión y la Justicia Social.

Desde sus orígenes, la investigación sobre liderazgo educativo ha propuesto una buena cantidad de modelos o enfoques del liderazgo adecuados para conseguir una escuela de calidad. Sin embargo, es en esta primera década de siglo cuando estamos observando la formulación de interesantes propuestas de liderazgo asociadas a los nuevos desafíos con que se enfrentan las escuelas en la actualidad (Murillo, 2006). Así, tras las propuestas "clásicas" de liderazgo instructivo (Blase y Blase, 1998), surgido de la línea de Eficacia Escolar, o liderazgo transformacional (Bass, 1998), ligado al movimiento de Mejora de la Escuela, se han propuesto formulaciones tales como las de Liderazgo Sostenible (Hargreaves y Fink, 2006), Sistémico (Higham, Hopkins y Matthews, 2009), Distribuido (Spillane, 2006), Para el aprendizaje (McBeath y Dempster, 2008) o Inclusivo (Ryan, 2006b). Todas ellas, aun enfatizando en diversos aspectos, destacan la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad y, con ello, la creación de escuelas

inclusivas para la Justicia Social.

Las investigaciones empíricas que han intentado determinar el modelo o estilo de liderazgo predominante en las escuelas consideradas exitosas con una gran heterogeneidad en sus estudiantes, han ofrecido resultados no siempre coincidentes. Así, algunos señalan que el liderazgo educativo y transformacional son centrales para lograr el éxito en las escuelas en contextos desafiantes (Hopkins, 2001), otros que el estilo autocrático en la escuelas está presente principalmente en las primeras fases del proceso de mejora si bien este tipo de directores no son adecuados para sostener dicho proceso (Chapman, 2005; Muijs *et al.*, 2007), o los que señalan que para iniciar y sobre todo sostener el cambio en las escuelas heterogéneas es necesario un liderazgo distribuido (Harris y Chapman, 2002).

Sin embargo, hay una característica del liderazgo ejercido en las escuelas que logran la inclusión, y ésta radica en el énfasis que se realiza sobre el enfoque de liderazgo democrático y participativo. Sin embargo, es importante destacar dos elementos: por un lado, que un liderazgo democrático por sí solo no es necesariamente inclusivo, ni está ligado a la Justicia Social ni a la equidad. Este proceso no es suficiente, ha de tener necesariamente "contenidos" vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común. Y, por otro, debe subrayarse que el liderazgo democrático no puede entenderse sólo como un proceso, sino también en relación con sus resultados.

Lo que define al liderazgo inclusivo no es tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros; así como también se relacionan con aspectos inherentes a la práctica pedagógica, del centro y de las aulas.

3. *Preguntas de investigación*

Es necesario que el centro en su conjunto tome las medidas para ello, concretándose en la conformación de una "cultura para la inclusión y la Justicia Social". Es en esa lógica, y tal como ha demostrado la

investigación internacional, dónde el papel de los líderes y más concretamente el de los directores y directoras, los líderes formales, resulta fundamental.

En esta posición, las preguntas que inician nuestra investigación serían: ¿Es la consecución de la educación para la Justicia Social un trabajo referido al centro escolar en vez de al profesorado en particular? ¿Los líderes escolares juegan un papel determinante para alcanzar la Justicia Social? ¿Existen características y comportamientos de los líderes que favorecen que las escuelas sean más equitativas y favorecedoras de la justicia escolar?

A partir de las mismas, nuestros objetivos del estudio se definen en:

1. Estudiar la adecuación del modelo de liderazgo escolar democrático para crear y potenciar escuelas para la Justicia Social.

2. Describir y conocer las prácticas que desarrollan los directores y directoras para la Justicia Social y que los definen como tales.

4. *Metodología*

Para alcanzar los objetivos antes plateados se ha llevado a cabo un estudio de casos cualitativo de carácter exploratorio que constituye la primera fase de aproximación de un estudio de mayor extensión. El cual nos ha permitido estudiar, conocer y comprender en profundidad la función directiva contextualizada en los centros donde desarrollan sus funciones. Este enfoque metodológico ha posibilitado la indagación sobre la dirección escolar para la Justicia Social a través de aspectos de carácter personal y organizativos especialmente referidos a la cultura escolar que influyen en los agentes educativos estudiados.

Una primera fase clave de la investigación consistió en la determinación de los criterios de selección de los centros educativos a estudiar. Han participado tres centros escolares públicos situados en entornos socio-económicos diversos de la Comunidad de Madrid. De ellos, dos son Institutos de Educación Secundaria y uno un Colegio de Educación Infantil y Primaria. El muestreo intencional de los casos se realizó aplicando el criterio de que los centros escogidos contaran con unas buenas prácticas de dirección; esto medido en función del reconocimiento y/o difusión de sus buenas prácticas

- Centros escolares premiados en diferentes convocatorias de premios de Calidad.
- Centros escolares que mostraran sus experiencias en revistas pedagógicas.

Los centros participantes en la investigación han sido:

- Instituto de Educación Secundaria "Rosa Chacel", de Colmenar Viejo, población situada al noroeste de la Comunidad de Madrid, cuenta con nueva población asentada en su territorio. Destaca por contar con una amplia experiencia en el trabajo por mejorar la calidad de todos los estudiantes y que recientemente ha obtenido el Premio Marta Mata a la Calidad.
- Centro de Educación Primaria "Palomeras Bajas", situado en la ciudad de Madrid en el barrio de clase media-baja de Vallecas. Señalado como un centro comprometido con el cambio a través de los valores democráticos de la educación desde hace 40 años.
- Instituto de Educación Secundaria "Vallecas Magerit", también del barrio de Vallecas, caracterizado por la dedicación y el desempeño de su equipo en dotar de una enseñanza de calidad a sus estudiantes.

Los participantes de nuestro estudio han sido, la persona que ejerce la función directiva y los miembros de su equipo directivo, los jefes de los departamentos didácticos, los docentes caracterizados por su implicación en procesos de cambio, representantes de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), los delegados de los estudiantes y los miembros del equipo investigador.
La recolección de los datos se ha llevado a cabo a través de las siguientes técnicas cualitativas:

1. Entrevistas semiestructuradas, a distintos informantes-claves implicados: Al director o directora del centro escolar, a los jefes de departamento, a los responsables de AMPA.

2. Grupos de discusión con padres y madres y otro con estudiantes. Los grupos han sido grabados en video para su posterior análisis.

3. Análisis de documentos clave: Proyecto Educativo, Plan de Convivencia, Reglamento de Régimen Interno y Proyectos de Innovación existentes.

Las categorías de análisis que se han utilizado en el estudio:

1. Características del liderazgo escolar.

2. Prácticas del director o directora en términos de:

- Identificación y articulación de la visión de la escuela
- Desarrollo de las personas.
- Fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva.
- Centrar la atención en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Promoción de la colaboración entre la escuela y la familia.

3. Cultura escolar del centro, en especial su enfoque hacia la inclusividad.

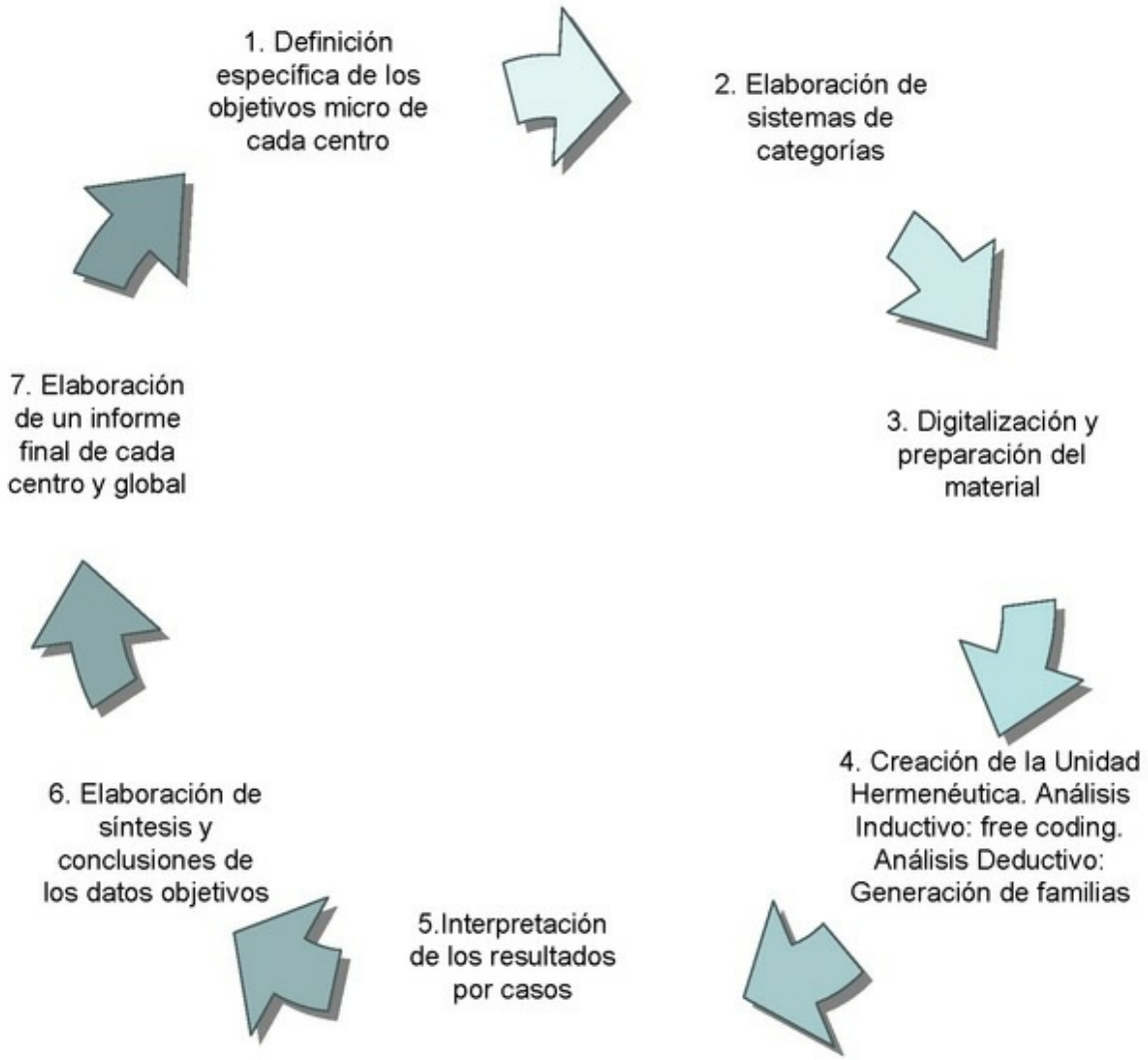
4. Toma de decisiones en el centro.

5. Actitudes del centro para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje.

6. Actitudes de los docentes hacia la dirección, sentido de pertenencia e implicación.

7. Actitudes de las familias hacia el centro y hacia el director o directora.

Como no puede ser de otra forma, contamos con la aprobación y colaboración de la dirección y del Consejo Escolar y la colaboración del Claustro de Profesores para realizar el estudio. La estancia en el "escenario, se ha realizado durante un mes de forma continuada para conseguir conocer y comprender la cultura escolar de los centros participantes.
Ilustramos en la siguiente figura las fases del análisis de los casos:
FIGURA 4. Fases del Análisis de los Casos



El proceso de análisis se ha llevado a cabo a partir de la utilización del programa informático Atlas Ti usando, en un primer momento códigos libres partiendo de la terminología significativa para elaborar un sistema de categorías en base a las entrevistas y datos observados. Y, en un segundo paso, hemos partido de la perspectiva macro para volver a las categorías previamente comentadas con el fin de construir un modelo de dirección coherente con la Justicia Social.

5. *Resultados*

A continuación presentamos los resultados en función de las categorías de análisis apuntadas en el apartado anterior. Aspectos que legitiman "el liderazgo escolar para la Justicia Social" contrastando los tres centros investigados:

5.1. *Características del director o directora*

Son varias las categorías encontradas en los líderes de los centros, por

ejemplo, las más significativas serían:

- La capacidad para liderar de forma compartida con el resto de la Comunidad Educativa y permitir la participación de sus distintos miembros en la toma de decisiones.
- La adecuación de las medidas tomadas a las necesidades o debilidades detectadas.

Además, señalar que se trata de un líder facilitador del desarrollo del día a día del centro, que genera un buen clima de trabajo y que tiene trato cercano con los profesores, alumnos, familias y con la comunidad educativa en general. Además, tiene un marcado interés por la renovación de los conocimientos metodológicos y pedagógicos. A este respecto uno de los directores afirma que:

"El trato cercano es una seña de identidad del centro.... al intentar dar una respuesta a todos los chicos con sus situaciones, a los profesores, a los padres, el trato cercano es imprescindible." Director 1, 2010

5.2. *Prácticas del director o directora en términos de...*

● Identificación y articulación de la visión de la escuela

En este sentido es característico que basándose en el trabajo colaborativo y el consenso con el equipo directivo se promuevan proyectos que integren a la comunidad educativa y la hagan partícipe del mismo.

A su vez, la continuidad del equipo directivo en un caso y la filosofía pedagógica adoptada en los otros afloran una visión de la escuela entusiasta y optimista que se transmite en las prácticas educativas y contribuye a la Justicia Social.

"Estoy muy enamorada de este centro, no lo puedo evitar". Directora 3, 2010.

● Desarrollo de las personas

Las prioridades y los valores de los centros son percibidos por todos los miembros de la comunidad educativa: desde los alumnos, pasando por las familias e innegablemente por los docentes. La importancia de la persona y de formar más allá de lo académico, lo humano es uno de los elementos más llamativos, señalado incluso por los propios docentes.

"La manera en que los profesores trataban a los niños. La manera de hablar con ellos, de escucharlos. Es que me pareció lo más alucinante de todo". Jefe de estudios 2, 2010.

● Fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva

La cultura del centro es una cultura inclusiva donde se valoran las diferencias y se respeta el trabajo y el ritmo de cada uno. Los profesores, la coordinación y la dirección están muy involucrados en el trabajo con los alumnos y el centro gira en torno a la formación integral de sus estudiantes.

Está presente una intención clara de adecuar la educación de los alumnos a sus necesidades partiendo de un proyecto educativo que permite que se *"salvaguarden todas las individualidades de los alumnos".* Es en su proyecto educativo que trabaja desde las diferentes perspectivas el alumno, como individuo, así como desde el punto de vista de los diferentes colectivos culturales. Consiguiendo, por tanto:

"No dar una respuesta única, sino una respuesta adecuada a cada uno de los colectivos que nos lo exigían, haciendo las adaptaciones curriculares necesarias para que lo pudieran conseguir". Director 1, 2010.

● Centrar la atención en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Un elemento crítico en los centros educativos es la organización. En este sentido se considerean algunos elementos clave, entre ellos, la selección de los profesores que vayan a ser los tutores y el estudio de la ubicación de cada una de las actividades con el fin de proporcionar la mejor adecuación del entorno a los alumnos y su aprendizaje. Dónde todas las decisiones que se llevan a cabo se toman de una forma reflexiva y contrastada con la práctica, renovando y evolucionando cada año para conseguir el mejor desempeño de las labores docentes y el mejor desarrollo educativo de los alumnos.

"Intentamos ser flexibles y organizar unos apoyos en los cuales podamos abarcar a un número de población que lo necesita y darles las mejores condiciones de aprendizaje". Director 2, 2010

"A pesar de ser un centro con unas condiciones y con un alumnado con

desventaja social, no decae nuestro ritmo de trabajo ni entusiasmo". Orientadora 1, 2010.

• Promoción de la colaboración entre la escuela y la familia.

La presencia de las familias es vivida por la dirección y por los profesores como un enriquecimiento claro en la vida del centro. No son algo ajeno sino que son parte del tejido de la escuela. La participación y la presencia de las familias con los procesos educativos se vive como una riqueza a la formación intentegral e integradora de los alumnos/as.

"Las familias están siempre pendientes, propinen actividades, por ejemplo, te dicen: -venga, vamos a hacer una chocolatada-". Directora 2, 2010.

El trabajo con las familias comienza por un trato cercano logrando establecer con ellas una complicidad en la toma de decisiones coherentes con los valores del centro y las familias. La institución ofrece las puertas abiertas para atender sus demandas y necesidades.

5.3. *Cultura escolar del centro. Enfoque hacia la inclusividad*

La variedad de actividades que se llevan a cabo en los centros alude desde distintos tipos de metodologías, variedad de horarios y temáticas. La principal cuestión es que todo aquel que desee participar lo haga pues existen cauces sencillos y accesibles para que esta sea una realidad. Se opta por generar una gran variedad de actividades que permite a los alumnos/as participar como por ejemplo: en actividades de lectura (la celebración del Día del Libro), actividades de debate, actividades interactivas...la principal preocupación es la adecuación de las actividades para que los alumnos aprendan a gusto y disfruten en el centro.

*"El currículum necesariamente se tiene que orientar pensando, lógicamente, en el proceso educativo de los chavales, eso es lo importante, no la conclusión de un curriculum con unos objetivos importantes, sino el proceso peculiar de cada uno y de cada persona, y de cada colectivo, en la adquisición de las capacidades básicas en una dimensión distinta".*Orientador 2, 2010

5.4. *Toma de decisiones en el centro*

La toma de decisiones de carácter colegiada en donde todas las

decisiones están respaldadas por el claustro.
El diálogo supone una pieza clave para abordar los posibles conflictos que surjan tanto entre los profesionales como con el alumnado. Se maneja la resolución de conflictos como estrategia educativa.
"Enseñarles a que se defiendan con la palabra, a reflexionar, a comprometerse, a todo ese trabajo, me parece fundamental". Directora 1, 2010.

5.5. *Actitudes de los docentes hacia la dirección, sentido de pertenencia e implicación*

El personal educativo siente la necesidad de dar respuesta educativa a la población que habita en su zona, y se sienten implicados en dicha tarea. Este tipo de cualidades les lleva a volcarse en el desarrollo de una planificación metódica de la atención a la diversidad entendiéndola no sólo por su obligación como profesionales para realizarla sino que, según apuntan:
"Nos corresponde, también era una manera de responder al servicio público que nosotros tenemos que ofrecer aquí en el centro". Jefe de Departamento Matemáticas 2, 2010.

5.6. *Actitudes de las familias hacia el centro y hacia el director o directora*

Son centros queridos por las familias; las familias que llevan a sus hijos están totalmente convencidas de su elección. Se trata de centros que cuentan con un valiosísimo carácter:
"Predisposición a atender a la población en la que viven: mucha gente que ha asumido la necesidad que tenia este centro de atender a la población que escolarizaba". Jefe de Departamento Lengua 1, 2010.
Los padres destacan el apoyo y respaldo que se les da a los profesores. La solución rápida y directa a los problemas de convivencia y de conflictos con las familias. Estas son algunas de las características más importantes del papel de la dirección en el buen funcionamiento del centro y que destacan padres y docentes.
En este fragmento observamos cómo todos los padres y madres participan en órganos de gobierno de manera que pueden escuchar y ser oídos en procesos de toma de decisión.
(...) que es una cosa.... bueno, que entendemos que estamos , el

grupo que representamos el consejo escolar no es cerrado es decir que puede subir cualquier persona y luego es que los padres que asisten a la junta permanente son... hay uno de cada aula que es fijo para todo el curso, y luego el segundo el que acompaña es rotativo, cada mes va uno de la clase para que así también, pues muchos padres que a veces les da miedo. AMPA 1, 2010.

6. *Conclusiones*

Como conclusiones del trabajo realizado podríamos señalar una primera cuestión clave observada tras el análisis de los datos obtenidos:

- No hay un modelo único de director para la Justicia Social

A su vez, cabe la pena señalar que existen cualidades definitorias de un líder que aboga y participa en la gestación de una educación para la Justicia Social que sí se han manifestado como características observadas y propias de los directores exitosos estudiados, estas son:

- Cuentan con la capacidad de liderar de forma compartida con el resto de la Comunidad Educativa trabajando de forma colaborativa.
- Fomentan un clima de trabajo cercano que a su vez invite al esfuerzo y la superación tanto a los alumnos como a los docentes.
- Fomentan la educación social comprometida con el ideal de lo que significa la Educación para todos y todas (inclusiva, democrática, justa y de calidad).
- Aceptan como punto de partida la diversidad, complejidad y desventaja social del alumnado.
- Toman decisiones basadas en el consenso y llegan a acuerdos entre todos a través del diálogo.
- Fomentan la gestión de los conflictos entendido como un modo de *aprender a ser* que prima frente al *aprender de los contenidos o conocimientos*
- Reconocen la importancia de la participación de las familias en los procesos del centro. Las familias tienen cauces claros de participación y están plenamente integradas mediante numerosas

actividades.

7. Referencias bibliográficas

Blackmore, J. (2002). "Leadership for Socially Just Schooling: More substance and less style in high risk, low trust times?" *Journal of School Leadership, 12 (2)*, 198-222.

Bogotch, I. (2002). "Educational leadership and social justice: Practice into theory". *Journal of School Leadership, 12(*2), *138 - 156.*

Brown, K.M. (2004). "Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy". *Educational Leadership Quarterly, 40* (1), 77-108.

Burrello, L., Lashley, C. y Beatty, E. (2001). *Educating all students together: How school leaders create unified systems.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Capper, C. A., Theoharis, G. y Sebastian, J. (2006). "Toward a framework for preparing educational leaders for social justice". *International Journal of Educational Administration, 44*(3), 209-224.

Chapman, C. (2005). "Leadership in Schools facing Challenging Circumstances". *London Review of Education, 2*(2), 95-108.

Connerly, M.L. y Pedersen, P.B. (2005). *Leadership in a Diverse and Multicultural Environment*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Dotger, B.H. y Theoharis, G.T. (2008). "From Disposition To Action: Bridging Moral/Ethical Reasoning and Social Justice Leadership". *Values And Ethics In Educational Administration, 6*(3), 127-140.

Frattura, E. y Capper, C.A. (2007). "Leading for social justice: Transforming schools for all learners". Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Goldfarb, K. P.y Grinberg, J. (2002). "Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas (Venezuela)". *Journal of School Leadership, 12* (2), 157-173.

González González, Mª T. (2008). "Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar" *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2),82-99.

Grogan, M. (Ed.). (2002). "Leadership for social justice [Special Issue]". *Journal of School Leadership, 12*(2).

Guzmán, N. (1997). "Leadership for successful inclusive schools: A study of principal behaviors". *Journal of Educational Administration, 35*(5), 439-450.
Hughes, L.W. (ed.) (2005). *Current issues in school leadership.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Kose, B.W. (2009). The Principal's Role in Professional Development for Social Justice: An Empirically-Based Transformative Framework. *Urban Education, 44*(6), 628 - 663.
Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). "Leadership for inclusion: a comparison of international practices". *Journal of Research in Special Education Needs, 4*(3), 133-141.
Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
Leo. B. y Barton, L. (2006). "Inclusion, Diversity and Leadership". *Educational Management Administration & Leadership, 34*(2), 167-180.
Mahieu, P. y Clyca, N. (2007). "School leadership and equity: The case of Antwerp. A report on good practices in three primary schools". *School Leadership and Management, 27* (1) pp.35- 49.
Marshall, C. y Olivia, M. (Eds.) (2006). *Leaders for Social Justice: Making Revolutions in Education.* Boston, MA: Allyn & Bacon.
Maxcy, S. (1998). "Preparing school principals for ethno-democratic leadership". *International Journal of Leadership in Education, 1*(3), 217-235.
Muijs, D. *et al.* (2007). Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL)
Murillo, F.J. (2006). "Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4), 11-24.
Murillo, F.J.; Krichesky, G.M; Castro, A y Hernández Castilla, R. (2010). "Liderazgo para la Inclusión y la Justicia Social". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*(1).
Riester, A., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). "Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes".

Journal of School Leadership,12(3), 281-304.
Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. New York: Kluwer.
Ryan, J. (2006)." Inclusive Leadership and Social Justice for Schools". *Leadership and Policy in Schools, 5*, 3-17.
Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Shields, C. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
Tillman, L., Brown, K., Campbell-Jones, F. y Gonzalez, M.L. (Eds.) (2006). "Transformative Teaching for Social Justice in educational Leadership" [Special Issue]. *Journal of School Leadership, 16* (2).
Theoharis, G. (2007). "Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership". *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258.

Efectos de la crisis global en la ética de gestión de la educación

Isaías Álvarez García
Carlos Topete Barrera
Ana María Winfield Reyes
Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás. Col. Santo Tomas, Delegación Miguel Hidalgo

1. *Resumen*

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto de la gestión ética y de la formación profesional de directivos de instituciones de educación básica dentro de los desafíos y dilemas que surge del contexto de desigualdades generado por la crisis global, donde se hace necesario un ambiente que propicie la promoción de valores. Es a partir del análisis de incidentes críticos de índole moral a los que se enfrentan los directivos en su práctica de gestión y de la cultura de valores que promueve con su estilo de administración y liderazgo utilizados que pueden hacerse algunas aportaciones al área de las políticas y prácticas en educación básica.
El trabajo consta de cuatro secciones. La primera de ellas es el marco de referencia de los valores y formación ética de los directivos de

Instituciones Educativas, donde se presentan los antecedentes de la gestión ética de las organizaciones educativas en el contexto de la complejidad y la posmodernidad.
La segunda sección describe la metodología (de corte cualitativo) y el trabajo de campo realizado. En la tercera sección se presentan algunos de los principales hallazgos referentes a los desafíos éticos de la gestión directiva en la resolución de conflictos morales, desprendidos del análisis de narrativas donde los directivos de Instituciones Educativas hacían referencia de situaciones de carácter moral a las que se enfrentaron en el ejercicio de su función. Del análisis cualitativo de tal información se conforman en la cuarta sección, a manera de conclusión, algunas categorías acerca de la ética de gestión, experiencias significativas así como recomendaciones de formación ética. En la investigación se realizó el proceso de codificación y construcción de unidades hermenéuticas que permiten explicar un mapa conceptual subyacente a los factores éticos que intervienen en la resolución de conflictos morales del liderazgo en instituciones educativas.

2. *Marco de referencia de la crisis de la globalización y sus efectos en la ética de gestión de las instituciones educativas*

La Economía del Conocimiento (EC) significa el desplazamiento de la producción de bienes a la producción de ideas, lo que supone el tratamiento de información. Se entiende como la economía basada en la producción, distribución y uso del conocimiento y de la información (OCDE, 1996).
Con el proyecto de ARPANET las sociedades comenzaron a vivir la "era de la información" y se acuñó la expresión "sociedad de la información", como forma de entender los cambios sociales y económicos que conforman la sociedad digital o la sociedad red. Esta nueva sociedad ha alterado las formas de producción e intercambio de bienes y servicios y el tipo de relaciones humanas que son cada vez más globales, gracias a diversas convergencias económicas y sociales.
La sociedad de la información se caracteriza principalmente por una tecnología que proporciona medios aplicables a toda clase de

situaciones, por una capacidad que va en aumento a un ritmo de crecimiento exponencial y por sus costes que disminuyen rápidamente.

Hay que rescatar el hecho de que los cambios habidos en el mundo del conocimiento son los que caracterizan nuestra época mejor conocida como la época de la revolución cognitiva. Así, el llamado mundo digital es el resultado de una revolución de medios, pero también de nuevas asignaciones para el conocimiento que atrapa unos valores y suelta rápidamente otros (Bilbeny, 2005).

Tal cambio digital se da dentro de una cultura de globalización donde la incertidumbre, lo caducable y la velocidad vertiginosa en la que se dan las distintas maneras de relacionarnos marca indeleblemente nuestra cultura.

Como menciona Bauman (2004) "Globalización" significa que todos dependemos unos de otros. Las distancias importan poco ahora. Lo que suceda en un lugar puede tener consecuencias mundiales. Gracias a los recursos, instrumentos técnicos y conocimientos que hemos adquirido, nuestras acciones abarcan enormes distancias en el espacio y en el tiempo. Por muy limitadas localmente que sean nuestras intenciones, erraríamos si no tuviéramos en cuenta los factores globales, pues pueden decidir el éxito o el fracaso de nuestras acciones. Lo que hacemos (o nos abstenemos de hacer) puede influir en las condiciones de vida (o de muerte) de gente que vive en lugares que nunca visitaremos y de generaciones que no conoceremos jamás.

Las demandas de una sociedad con fuertes desigualdades y rupturas sociales exigen a las IES dar respuesta inmediata a la aplicación del saber en pos de una mayor calidad de vida y equidad social que se manifieste en las esferas económicas, sociales, ambientales y culturales y que se fomente así la Sociedad del Conocimiento (Martínez 2001).

La capacidad de los individuos, de las empresas, de las regiones y de las naciones para aprender más rápido, mejor y de forma continua se convierte en una de las principales fuentes de ventaja competitiva por lo que el poder de distribución (es decir, la capacidad del sistema para asegurar el acceso a tiempo al acervo del conocimiento) de un sistema

de innovación, se revela como vital en una economía cada vez más basada en el conocimiento.
La economía del conocimiento se enfrenta a un gran reto: la pertinencia de valorizar el saber de las personas a través de indicadores capaces de reflejar su papel en el funcionamiento económico.
La entrada del nuevo siglo viene acompañada con nuevas fuerzas de cambio en las IES, en las cuales está impactando una nueva generación de reformas asociadas a la emergencia de una vigorosa globalización del conocimiento, un mercado educativo sin fronteras, nuevos proveedores y nuevos modelos de ofertas educativas. Si bien tal situación es muy competitiva internacionalmente, puede ser amenazadora para nuestros países si se descuida el calibre de su alcance (García, 2003).
Hay un proceso de desnacionalización de la educación donde la batuta de la oferta educativa es tomada por la nueva industria cultural. El mercado educativo es exclusivo de aquel que pueda pagarlo y las IES públicas no se dan a basto para cubrir la demanda de la población que no puede pagar tales tecnologías.
De tal modo la educación superior se ve sometida a las siguientes tendencias macroestructurales y microestructurales:

1. Lo mercantil contra lo gratuito
2. La masificación contra la elitización.
3. Lo virtual contra lo presencial.

Por otra parte las relaciones de las IES con el Estado se han caracterizado por la ausencia de gobernabilidad, la inexistencia de reglas de convivencia que posibiliten la acción social sobre una base justa, equitativa y sustentable (García, 1997).
La educación superior pública ha sido relegada por el gobierno y el presupuesto asignado ha resultado insuficiente para desarrollar sus funciones, de tal modo que los problemas vigentes a la década de los ochentas han sido denominados, por autores como Brunner, como la crisis de la estructura de las relaciones entre IES, el gobierno y la sociedad civil.

Tal crisis se ha caracterizado por un crecimiento vertiginoso y poco coordinado que ha ocasionado irracionalidades y desequilibrios, una insuficiente calidad, débil vinculación con el sector productivo, insuficiencia de recursos económicos e infraestructura, relación ríspida entre algunas instituciones con el gobierno federal, disminución de la credibilidad y confianza de la sociedad civil en sus instituciones públicas, así como el inicio de un crecimiento inusitado en la educación superior privada (López, R. en Esquivel, 1995).

El ejercicio de presupuestación que se ha dado desde los años ochentas en México se ha convertido en una formalidad normativa. Estos nuevos mecanismos han estimulado el desarrollo de la burocratización de las universidades con la proliferación de múltiples trámites que pretenden justificar la existencia de un cuerpo administrativo de gran magnitud que se impone al ejercicio de los procesos y valores propiamente académicos y colegiados (Didriksson, 1994).

El gran riesgo de esta situación es que las comisiones evaluadoras se conviertan en estructuras paralelas que impidan la gobernabilidad eficiente y que sólo reducen la gestión del directivo a prácticas burocráticas, olvidando la misión de la educación superior que es la producción y difusión del conocimiento. La calidad y eficiencia ha producido predominio de la racionalidad administrativa sobre el trabajo académico. En México el ejercicio del gobierno institucional es altamente complejo y su praxis llega a desbordar los límites normativos y formales. Así, es posible encontrar que las figuras unipersonales impongan sus planteamientos de manera vertical y en ocasiones de manera ajena a la lógica colegiada (Casanova, 2006).

Hoy día, la mercantilización de la educación superior está mostrando la existencia de una nueva moral en el mundo de la educación superior basada en las presiones corporativas y no en los tradicionales criterios académicos. El establecimiento de otros procedimientos espurios de distribución de las plazas según lógicas políticas o personales decoró este nuevo escenario de injusticias, que en síntesis, ha desembocado en prácticas académicas indebidas y corrupción en la gestión (Rama, 2005).

Tales problemáticas dan lugar a una mayor: la problemática de la corrupción. El entorno de corrupción en la educación no permite promover con éxito comportamientos éticos ni tampoco el acceso a la calidad y a la equidad educativa. Desgraciadamente, los procesos burocráticos de evaluación han incrementado la falsa productividad y han dado lugar a prácticas académicas indebidas donde el directivo se enfrenta al dilema de apoyar el desarrollo académico o cumplir con los requisitos de papeleo burocrático.

Contrario a esto, se ha encontrado que organizaciones honestas y disciplinadas tienen más éxito en el largo plazo que organizaciones de débil contextura ética.

La corrupción aumenta los costos de las transacciones, reduce la eficiencia y la calidad de servicios, distorsiona el proceso de toma de decisiones socavando los valores sociales (Hallak y Poisson, 2005).

A continuación se presenta un modelo que esquematiza los factores que propician la conducta corrupta en la ética de gestión:

Figura 1: Elementos de entrada y salida de las prácticas corruptas

Fuente: Hallak, J. y Poisson, M. (2002) Ethics and corruption in education: results from the expert workshop held at the IIEP, Paris 28-29 November 2001. Obtenido el 16 de Agosto de 2009 en www.unesco.org/iiep

La inmersión en un mundo globalizado y las demandas de una sociedad con fuertes desigualdades y rupturas sociales exigen a las IES dar respuesta inmediata a la aplicación del saber en pos de una mayor calidad de vida y equidad social que se manifieste en las esferas económicas, sociales, ambientales y culturales de manera que se hace patente la responsabilidad social de las IES de fomentar la sociedad del conocimiento (Martínez 2001).

El cultivo del saber une en un solo concepto la noción de investigación y enseñanza. No tiene sentido, en las IES, concebir una actividad de enseñanza desligada de la investigación, ni una investigación destinada a ocultar el producto de su esfuerzo. (Fuenmayor, 2001). Las prácticas burocráticas impiden el cultivo del saber.

Es necesario repensar el sentido de la administración como propuesta educativa mediante la construcción de un tejido organizacional consistente, coherente y pertinente, capaz de generar el valor necesario para alcanzar la prosperidad, lo que permitirá recuperar la esencia de servicio al proyecto social y generar las condiciones necesarias para realizar una educación para la ciudadanía dentro de la educación superior, caracterizada por valores inmersos en la cultura institucional, trabajo de los equipos de profesores, trabajo con el alumnado y actividades paralelas de acción social. El ambiente organizacional funge como un invernadero donde se gesta la semilla de la productividad académica.

Se requiere construir una cultura universitaria donde el desarrollo moral y del ciudadano estén inmersos en la forma de organizar el trabajo y en la vida cotidiana de la institución. Es la configuración del centro universitario, como un grupo que comparte normas y valores, la que provoca una genuina educación cívica (Bolívar, 2005), que produce la identidad comunitaria con la organización educativa.

Es a la educación a quien se encarga la reorganización de hábitos y experiencias que son el estímulo y transmisión de hábitos y creencias. Si la educación se aferra a lo antiguo es una mera técnica rutinaria; si se fuerza a comulgar con todo lo nuevo es una simple técnica de adiestramiento. Para cumplir con su papel reorganizador, la educación debe corresponder de modo selectivo y, si cabe, modificador, a los cambios evolutivos a los que debe estar igualmente abierta (Bilbeny, 2005).

La creciente preocupación de la humanidad por el futuro, como tarea de todos, y la maduración de la conciencia social por la preservación de los patrimonios y recursos del planeta, exige un mayor énfasis sobre la responsabilidad social y ecológica.

Hoy día se hace más urgente la necesidad de intensificar la integración

y participar en la construcción de una globalidad solidaria que no esté signada por los intereses de las leyes del mercado sino que tomen en cuenta los aspectos culturales y sociales del área y de la región (García, 1993) así como de los factores éticos.

La idea de ciudadanía siempre va más allá del individualismo. El ciudadano no es un individuo. El ciudadano es alguien que es con otros, y esos otros son sus iguales en el seno de la ciudad, y la ciudad hay que hacerla conjuntamente. En el primer libro de la Política, decía Aristóteles que los seres humanos, a diferencia de los animales, no tienen sólo voz, sino que tienen logos, tienen palabra. Y la palabra o razón -decía Aristóteles- es lo que les sirve no sólo para significar el dolor o el placer, sino para deliberar conjuntamente sobre lo justo y lo injusto (Cortina, 2003).

El directivo de organizaciones debe cuidar que no sucedan prácticas perversas que impidan la transparencia y rendición de cuentas y por lo tanto el logro de la misión institucional y esto lo hace con el fomento de una conciencia ciudadana y el ejercicio de la ética de gestión.

3. *Metodología: un estudio exploratorio de carácter cualitativo*

La pregunta que ha sido el eje de nuestro interés es: ¿Cuáles son los valores y ética profesional en los directivos durante su gestión educativa al resolver conflictos críticos de índole moral? En un primer momento se realizaron entrevistas a ex directores de escuelas públicas, quienes han tenido experiencia de gestión. Un segundo momento del estudio incluye entrevistas a profundidad a expertos en investigación educativa en el área de gestión, liderazgo y formación profesional. En un tercer momento se han indagado experiencias de conflicto de índole moral con directivos en funciones pertenecientes al sector público, quienes han plasmado en pequeñas narrativas la problemática de su liderazgo de gestión al referir algún incidente crítico dando un contexto general del problema, su desarrollo, las opciones de solución y cuál de estas escogió.

Las preguntas que guiaron esta investigación de manera general son las siguientes:

1. ¿Cómo llegó al cargo de directivo?

2. ¿Cuáles son los principales dilemas morales a los que se enfrentó como directivo?

3. ¿De qué manera los resolvió y qué resultados obtuvo con su decisión?

4. Mencione una experiencia negativa relacionada con aspectos éticos durante su gestión

6. ¿Qué valores de mayor relevancia considera necesarios en la práctica directiva?

7. ¿Qué elementos considera importantes en la formación de directivos para enfrentar dichos dilemas?

Después de realizar la transcripción de entrevistas a expertos y ex directivos se ha utilizado la metodología de estudios de caso así como el análisis y codificación para la interpretación de los factores éticos que intervienen en la resolución de los conflictos morales.

4. *Principales hallazgos: desafíos éticos de la gestión directiva en la resolución de conflictos morales*

De la información obtenida a partir de los directivos en funciones se han comparado los tipos de problemas con planteamientos de soluciones derivando una tipología de conflictos y observando que las decisiones tomadas por el directivo llegan a tener consecuencias en las organizaciones educativas.

Hay que considerar que si el directivo no tiene una ética profesional previa lo más probable es que en el ejercicio de su cargo llegue a adquirirla, aunque siempre se puede llamar a la conciencia del directivo a que se forme un sentido ético en la gestión.

De ahí que en el cuadro uno se destacan los valores necesarios para una gestión ética, complementándose tales resultados con los presentados en el cuadro dos donde se plasman los criterios que impactan la decisión en la gestión ética.

Cuadro 1: Valores necesarios para una gestión ética

Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4
Se plantean de acuerdo a la			

misión institucional. Solvencia moral y competencia técnica. Capacidad de relación y de comunicación. Agenciarse recursos, estimular a la comunidad.	Responsabilidad entendida como la habilidad para responder al otro. Respeto a la diversidad cultural de cada actor. Equidad entendida como la atención diferenciada de quien presenta mayor vulnerabilidad para compensar tales diferencias. Solidaridad.	Respeto y justicia. Tener un nivel de desarrollo moral alto.	Se comporte el directivo como maestro de vida. Democracia y justicia en su forma de dirección. Valor pedagógico.

Fuente: Elaboración personal.

Cuadro 2: Criterios de decisión en la gestión ética

Conocimiento de sí y de otros	Formación y acción	Normatividad
Que el directivo se conozca a si mismo. Saber quién es quién en la institución y qué puede ofrecer.		
Reflexividad, capacidad analítica y de juicio.	Formación del sujeto.	
La persona es primero, la cultura del directivo.		La lista de principios o expectativas distritales.
Función pedagógica respecto a los otros actores institucionales	Gestionar, administrar y tomar decisiones.	Hacer cumplir la ley son una administración justa.

Fuente: Elaboración personal.

Con el examen y procesamiento de las entrevistas realizadas se obtienen las siguientes categorías analíticas relacionadas a los factores de la formación ética que influyen durante el ejercicio de la gestión: dificultades en su gestión, experiencias negativas u obstáculos y experiencias positivas, incidentes críticos o dilemas morales enfrentados y valores necesarios para el ejercicio de su función directiva. En las entrevistas a expertos en el campo de la gestión los resultados se han reordenado y concentrado en las categorías de dilemas morales más comunes, elementos para enfrentar dichos dilemas (entendido el dilema no solamente como disyuntiva sino como un incidente crítico en el que el directivo ve interpelada su decisión, su conocimiento y su actuación) criterios de decisión en la gestión, experiencias significativas, valores necesarios en el ejercicio del directivo y recomendaciones para las estrategias de formación.

También se destacan algunas de las principales estrategias de formación como sería el tener programas de formación apoyados en el

análisis de casos de gestión, negociar residencias de gestión, cambiar las prioridades de la educación recuperando la profesionalización por encima de la carrera política laboral, proponer líneas de formación y desarrollo del sujeto en reflexividad, análisis de conflictos y uso de herramientas para dialogar y dar respuesta a las problemáticas, así como promover otros sistemas de selección y designación de directivos más centrados en la solvencia moral, competencias técnicas y de gestión que pudieran tener. La información acerca de los dilemas morales desde la opinión de expertos se ha clasificado en relaciones personales, desempeño docente, normatividad y aspectos administrativos como se muestra en el cuadro tres.

Cuadro 3: Principales dilemas morales identificados por especialistas

Relaciones personales y lealtades	Desempeño docente	Nomatividad	Aspectos administrativos
Lealtad al jefe o a la institución (política o académica)	Elección de colaboradores y recompensa al que lo acredita o a amigos.	Preponderar normas obsoletas, intereses personales o misión institucional. Aplicar la norma sobornando.	
A quién protege. Conciliar intereses de los distintos actores. Conflictos personales.		Interviene o deja pasar.	A qué se dedica: resuelva situaciones o consigue recursos. Manejo de documentos oficiales.
Relaciones difíciles con colegas y supervisores. Cómo abordar con maestros situaciones de su desempeño a corregir.	Organización, preparación y resultados de maestros.		Dar prioridad a lo administrativo dejando de lado otras cuestiones académicas importantes.
Conciliar exigencias de la organización educativa y de los sujetos. Desafío entre el poder de función y el poder de autoridad.		Tener una doble interpretación de la norma en su aplicación.	

Fuente: Elaboración personal.

En el cuadro cuatro se presentan los elementos para enfrentar dilemas, ordenados en las categorías de ética, apoyo, ambiente y comunicación y normatividad.

Cuadro 4: Elementos para enfrentar dilemas durante la toma de decisiones del directivo

Ética	Apoyo	Ambiente y Comunicación	Normatividad
Solvencia y convicciones morales. Responsabilidad y corresponsabilidad.	Escuchar otros lideres y voces inteligentes.	Capacidad de comunicación.	Tener presente la misión institucional. Política de espacio libre. No manipular el consenso.
Corresponsabilidad-	Trabajo selectivo	Dialogo. Comprensión del otro. Análisis de conflictos.	
Reconocer cuando se tiene un asunto moral	Crear atmósfera de apoyo directivo. Consulta a otros.	Definir asuntos clave y asegurar entendimiento respetuoso.	Ser consistente con leyes y reglas. Examinar sus propios motivos al actuar.
	Compartir experiencias de dirección con colegas.	Analizar los vínculos que entabla el directivo: con el conocimiento, con la tarea y con los otros.	Ser riguroso e igualitario en la aplicación de las normas.

Fuente: Elaboración personal.

En el cuadro cinco se relatan experiencias significativas positivas y negativas para la formación ética, según lo refieren los expertos.

Cuadro 5: Experiencias significativas positivas y negativas para la formación ética

EXPERIENCIAS POSITIVAS	EXPERIENCIAS NEGATIVAS
Directivo que respalda a colaboradores. Delegar a quien tiene solvencia moral. Considerar al liderazgo estudiantil, académico y social.	Delegar y dejar que se hunda el colaborador. Llegar al puesto sin formación en gestión educativa. No preocuparse por la misión institucional. Ser detallista pero perder el sentido general
El acontecer diario de la escuela y cada uno de sus actores.	Preocupación por temas administrativos, políticos y laborales antes que por temas pedagógicos.
La formación puede cambiar la moralidad de una persona.	La presión excesiva que provoca que las personas mientan.
Feminización del rol directivo.	Intentar lograr la autoridad vía imposición. Que los directivos no conozcan realmente a los sujetos que tienen que dirigir.

Fuente: Elaboración personal.

En cuanto a las recomendaciones de formación de directivos se hace énfasis en la selección del directivo, en la capacidad de análisis que

estos puedan tener, dejando en tercer término la recomendación de diversas líneas de formación. Por otra parte y a partir de pequeñas narrativas elaboradas por directivos en funciones se develan problemáticas que tienen que ver con la relación del directivo y autoridades, donde la gestión del directivo se ve rebasada por el sindicalismo, la corrupción y el uso indebido del poder; también están algunos incidentes del directivo con la figura del supervisor, donde el autoritarismo y la rigidez en la norma dificultan el diálogo y la gestión directiva.

Otro aspecto a considerar son los incidentes críticos que suceden entre los directivos y los principales actores de la organización educativa, a saber, docentes y alumnos. El directivo necesita conciliar diversos intereses de cada uno de los actores y encuentra la principal estrategia de solución en el trabajo colegiado. Como ejemplo de estas problemáticas sintetizadas se presentan en el cuadro seis las estrategias empleadas, los valores que subyacen a tales decisiones y un análisis de las consecuencias que tienen las actitudes tomadas.

Cuadro 6: Incidentes críticos en la gestión ética de directivos relacionados con conflictos entre directores, docentes y alumnos

DILEMA MORAL	DESCRIPCIÓN	ESTRATEGIAS	CONSECUENCIAS EN LA GESTIÓN ÉTICA
Desafío entre el poder de función y el poder de autoridad.	Descalificación de la figura del directivos, no se toman en cuenta sus indicaciones afectándose sobre todo la relación con otros colegas que si colaboran.		Se busca ser igualitario en la aplicación de las normas, apoyo en otros colaboradores que respalden al directivo.
Aplicación de la norma tomando en cuenta los órganos colegiados.	Organización educativa con fuertes exigencias de calidad ante lo que el directivo presiona a sus colaboradores de manera rígida.	Los cuerpos colegiados dialogan con el directivo referente a su actitud y le piden que la modifique. Surgen aportaciones.	El directivo busca apoyarse con recursos de formación en gestión y tiene como guía la misión institucional., lo que permite que se comprometan los actores involucrados.

Fuente: Elaboración personal.

5. *Conclusiones*

A través del análisis e interpretación transversal y horizontal de los datos obtenidos por las entrevistas a profundidad consideramos que

los directivos llegan a la organización educativa con múltiples deficiencias en su formación ética o de gestión, que difícilmente reparan durante su permanencia en el cargo. Esto no excluye la importancia de promover la formación de una ética de la gestión en los programas de formación en la acción destinados a directivos de instituciones educativas.

De ahí que uno de los criterios que puede garantizar la gestión ética sea la selección del directivo con base en un perfil profesional y psicológico que incluya su solvencia moral. Si bien muchos directivos coinciden, al menos en el discurso, al referirse al ejercicio de la gestión educativa, son necesarios los valores de honestidad, justicia, respeto, compromiso, credibilidad, responsabilidad y tolerancia; existen serias dificultades para que ellos hagan efectivos estos valores en la práctica cotidiana de la gestión educativa. Por otra parte, es necesario no desligar estos valores y su jerarquización del cumplimiento de la misión de las instituciones.

Los principales conflictos que enfrentan los directivos en su gestión son la falta de disposición y compromiso de compañeros y autoridades, la rigidez en las normas, la conciliación de los intereses de los diferentes actores de la organización y sobre todo la importancia de buscar su congruencia con la misión institucional. Por tanto, los desafíos de la formación ética de los directivos apuntan la necesidad de tener programas en formación apoyados en casos sobre el ejercicio de dilemas morales en la gestión, así como proponer líneas de desarrollo que favorezcan la formación profesional de un director reflexivo que esté en condiciones de analizar la naturaleza de los conflictos morales que enfrenta la gestión y sus respuestas a los dilemas éticos que la propia gestión implica.

Las principales experiencias negativas consisten en el hecho de que se permita el acceso a puestos directivos a profesionales que no tienen formación específica para la gestión, o que tienen una noción demasiado individualista del trabajo académico, o suelen preocuparse más por aspectos puramente administrativos, políticos y laborales que por los aspectos de la calidad que ofrecen las instituciones educativas. Los factores que obstaculizan la formación ética de los directivos están

relacionados con los criterios inadecuados de selección en directivos, su enfrentamiento con circunstancias de irregularidad, con los intereses y motivaciones que le llevan a ser directivo y con las limitaciones de un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás actores institucionales que conforman la organización educativa, así como el conocimiento de los factores que contribuyen a incrementar la eficiencia y calidad de los servicios educativos.

Podemos afirmar que las posibilidades para asegurar una gestión adecuada congruente con la misión y valores de las organizaciones educativas están relacionadas con criterios apropiados de los sistemas de selección y designación de directivos que aseguren a la vez la solvencia moral del directivo, sus competencias de organización y de gestión; así como el apoyo de programas específicos de formación en la acción apoyados en la sistematización de experiencias que se obtienen del análisis de casos y de residencias de gestión en las que un aspirante a directivo en formación trabaja al lado de un directivo y observa de cerca el ejercicio de su gestión.

Todo esto con la finalidad de que la gestión pueda enfrentar los dilemas morales con elementos como solvencia y convicción, responsabilidad y corresponsabilidad, capacidad de comunicación y de trabajo colegiado, ejercicio de liderazgo en un contexto de liderazgos múltiples y la capacidad de lograr acuerdos y consensos orientados hacia el cumplimiento de la misión institucional, en un contexto de apertura hacia la colaboración e intercambio de experiencias con instituciones similares.

6. *Referencias bibliográficas*

Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bilbeny, N. (2005). *La Revolución en la Ética.* Barcelona: Anagrama.

López Zárate, R. (1995) "Cambios estructurales en las universidades públicas". En Esquivel, J.E. (org.).*La universidad, hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas.* México, D.F.: UNAM.

Martínez Fernández, M.; Seco, R. y Wriedt Runne, K. (2001). *Reflexiones en torno a Futuros de la Universidad: UNAM 2025*. México: Porrúa.

OCDE (1997). *La ética en el servicio público*. España: Ministerio de Administración Pública.
Winfield, A. (2009). *Tesis: Valores y ética profesional de la gestión educativa en los directivos.* México: Instituto Politécnico Nacional.

7. Cibergrafía

Casanova, H. (2006) Educación superior y sociedad en México: los retos del siglo XXI. *RISEU 2007-12-14.* Obtenido el 10 de abril de 2009 en:
http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0023
Cortina (2003) La real gana: ética del voluntariado. Consultado el 16 de Agosto de 2009 en http://volunta.ual.es/cdguia/DOCUMENTOS/La%20real%20gana%20Eti
Didriksson, A. (1994) Gobierno Universitario y Poder. Una visión global de las formas de gobierno y la elección de autoridades en los actuales sistemas universitarios. Obtenido el 16 de Enero de 2010 en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206403.pdf
Fuenmayor, R. (2001) Entre la mediocridad institucional y el dominio imperial de lo instrumental. Obtenido el 20 de abril de 2009 en: http://fis.unab.edu.co/docentes/rsotaqui/MediocridadYDominioDeLoIns
García Guadilla, C. (1993) Integración académica y nuevo valor del conocimiento. En *Nueva Sociedad. Edición 126, Julio-Agosto 1993.* Obtenido el 8 de abril de 2009 en http://www.nuso.org/upload/articulos/2263_1.pdf
García Guadilla, C. (1997) Integración y Contextualización en el ámbito de la globalización. *Perfiles Educativos abril - septiembre, vol. XIX, número 76/77 Universidad Nacional Autónoma de México.* Obtenido el 12 de abril de 2009 en http://redalvc.uaemex.mx
García Guadilla, C. (2003) Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior *Biblioteca virtual.* Obtenido el 16 de marzo en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/ggudilla.pdf
Hallak, J. y Poisson, M. (2002) Ethics and corruption in education: results from the expert workshop held at the IIEP, Paris 28-29 November 2001. Obtenido el 16 de Agosto de 2009 enwww.unesco.org/iiep

Hallak, J., y Poisson, M. (2005). Ética y corrupción en la educación: una visión de conjunto. *Diario de la Educación para el Desarrollo Internacional.* Obtenido el 14 de abril de 2009, de http://equip123.net/JEID/articles/1/1-3.pdf

Rama, C. (2005) Ética y educación superior en el contexto de la mercantilización. Obtenido el 21 de abril de 2009 en: http://www.claudiorama.name/archivos/publicaciones/3d65f1e75c38e4

Liderazgo educativo en contextos desfavorecidos: la experiencia de cuatro directoras en centros de Infantil y Primaria

José Manuel Coronel
María José Carrasco
Emilia Moreno
Inmaculada Gómez
Universidad de Huelva

Resumen

La interrelación entre los contextos desfavorecidos y las dificultades para el buen funcionamiento de las escuelas y el aprendizaje del alumnado propicia la presencia de un panorama complejo y frágil para la mejora escolar. No obstante, a pesar de estas circunstancias poco alentadoras, algunas escuelas encuentran rutas encaminadas a la mejora educativa y a lograr mejores resultados en el rendimiento de sus alumnas y alumnos. Esta contribución trata de describir la experiencia de trabajo de cuatro directoras escolares en este tipo de contextos. Se trata de un estudio multicaso, desarrollado a lo largo de un año. Empleando entrevistas en profundidad, observaciones y notas de campo, el estudio trata de conocer las políticas de gestión de las directoras y cómo percibe la comunidad educativa su papel de liderazgo en este proceso A pesar de los obstáculos y problemas persistentes reconocidos por las directoras y de las particularidades de cada contexto, los resultados reconocen tres elementos definitorios e interrelacionados propios de un liderazgo educativo que facilita y promueve la mejora de las escuelas:

1) Las redes sociales establecidas y cultivadas con la comunidad

educativa y con otras instancias.

2) La orientación democrática y participativa en el modo de hacer y gestionar los asuntos escolares.

3) La activación del componente emocional del liderazgo educativo.

1. *Introducción*

Es evidente que los contextos sociales son determinantes en el diseño y puesta en práctica de las diversas políticas, planes y programas de carácter educativo que tanto a nivel general como particular se desarrollan en las escuelas. La concurrencia de factores educativos, sociales, políticos, económicos y culturales están detrás de las iniciativas que tratan de afrontar con garantías los diversos problemas y dificultades existentes en dichos contextos y, por ende, en las propias escuelas. Existe un preocupación manifiesta por mejorar y sostener la mejora escolar en aquellas escuelas que presentan mayores dificultades y una necesidad reconocida por asegurar disposiciones y mecanismos orientados a mejorar los resultados del alumnado especialmente en escuelas ubicadas en áreas donde las dificultades socio-económicas y de otro tipo se convierten en principales protagonistas (Gray, 2004; Harris y Chapman, 2004; Hechuan, Creemers y De Jong, 2007). A pesar de ello, la mejora en esas escuelas suele presentar una extrema fragilidad y los cambios no siempre quedan institucionalizados en el tiempo (Harris, 2006).

Es cierto, por otra parte, que mejorar las escuelas y conseguir cumplir determinados objetivos asociados al rendimiento escolar son objetivos políticos en la mayoría de los países (Harris, et al., 2006; Reynolds, et al., 2006). En el informe para la OCDE, elaborado por el Ministerio de Educación, se manifiesta el trabajo y esfuerzo realizado por las autoridades educativas para mejorar los resultados del alumnado procedente de contextos desfavorecidos. Igualmente, se expresa la necesidad de dar continuidad a esas políticas de intervención en los citados contextos a través del desarrollo de estrategias de colaboración y la promoción de la implicación de la comunidad en la actividad escolar (MEC, 2007). En nuestro caso, y a pesar de las críticas recibidas, consideramos que la LOGSE, representó un intento

de mejorar los resultados y atenuar el fracaso escolar en las etapas de primaria y secundaria. No obstante, en el contexto de esta situación generalizada siguen existiendo barreras y obstáculos para la mejora y el rendimiento escolar. Además, debemos añadir el impacto que proyectan sobre la gestión y liderazgo escolar los principios gerencialistas y de mercado que a nivel político, social y económico determinan el funcionamiento de los sistemas educativos en la actualidad (Blackmore, 2004a).

La revisión de la investigación al respecto nos muestra que la mejora escolar en contextos desfavorecidos se encuentra dependiendo de factores situacionales de carácter tanto interno como externos a la propia institución escolar (Muijs et al., 2004). La combinación pues, de factores contextuales y factores escolares proporciona un marco adecuado a la hora de analizar y comprender los asuntos relacionados con la mejora escolar. A pesar de que en esta situación la realidad externa a la escuela pueda ser demoledora no debemos dejar de considerar la importancia de los factores internos, entre otras razones, por el hecho de que sobre ellos, al menos, el margen de maniobra y gestión puede ser algo mayor.

En las últimas décadas los asuntos relacionados con el liderazgo han recibido la atención de la investigación dentro de los esfuerzos puestos en marcha para mejorar las escuelas y los sistemas educativos, en general (Blum y Butler, 1989; Stego, et. al, 1987). En la actualidad, la comunidad académica, investigadores y educadores parecen estar de acuerdo en que el liderazgo es un factor interno de naturaleza cultural que a nivel escolar muestra su potencialidad para la mejora (Coleman, 2004; Muijs, 2006; Reezigt y Creemers, 2005; Wong, y Evers, 2001). También, es necesario precisar que nos referimos al liderazgo como práctica que va más allá de la mera actividad de gestión (Rost, 1994). Liderazgo *sostenible* (Davies, 2007; Hargreaves, y Fink, 2006) o liderazgo distribuido (Harris, 2007, 2008; 2009; Hartley, 2007; Spillane, Halverson y Kaplan, 2001; Timperley, 2005) son ejemplos de conceptos que reflejan esta idea de lo que quiere reflejar y constituir el liderazgo en los diferentes niveles de la institución escolar.

Muy relacionado con estos asuntos ha sido y continúa siéndolo la

investigación realizada sobre la dirección escolar y su influencia en la mejora de la escuela. Aunque muchos trabajos reconocen que la actividad directiva no ejerce un papel directo sobre los resultados del alumnado (ver Hallinger y Heck, 1996 para una revision; Leitner, 1994) otros estudios sugieren que desde la dirección escolar se puede ejercer un papel indirecto dada la capacidad real de la dirección a la hora de intervener en los asuntos organizativos (Heck, Larsen y Marcoulides, 1990; Bamburg y Andrews, 1990; Goldring y Pasternak, 1994; Silins, 1994).

En este sentido y asociado a este trabajo, encontramos que en contextos desfavorecidos la investigación ha informado acerca de experiencias exitosas puestas en práctica desde la dirección escolar. (Day, 2005; Harris y Chapman; 2002, 2004; Kugelmass, 2003; Muijs, et al, 2007; Ryan, 2006). La literatura subraya el papel clave de la dirección en liderar y gestionar la mejora, aún reconociendo que la situación de la dirección y de las personas que asumen esa tarea pueda diferir de un país a otro (Wikeley et al., 2005, p.403).

En nuestro país, son escasos los trabajos relacionados con la práctica del liderazgo en contextos desfavorecidos. No obstante señalamos, el trabajo de Carrasco (2002) que analiza el papel de liderazgo llevado a cabo por las directoras en centros desfavorecidos a partir del análisis de los estilos directivos. Por otra parte, González (2008), subraya la importancia del análisis organizativo a la hora de comprender la problemática de la diversidad y los riesgos de la exclusión educativa, destacando en especial el papel del liderazgo como elemento crítico. Por último, el reciente trabajo de Murillo et. al, (2010) que revisa la literatura sobre el papel del liderazgo en la articulación de procesos orientados a favorecer la inclusión educativa y justicia social en las escuelas.

En resumen, la investigación sobre el trabajo de la dirección para la mejora escolar, particularmente en contextos desfavorecidos, considera la capacidad interna de la escuela como factor determinante en la mejora y el éxito escolar, a pesar de los problemas asociados a estos contextos. En este trabajo se reconoce la importancia de este tipo de mediación que desde la dirección puede llevarse a cabo en la

conducción de los esfuerzos de mejora. De manera especial, analizamos las experiencias de trabajo de 4 directoras de Centros de Infantil y Primaria y describimos los procesos de liderazgo educativo desarrollados teniendo en cuenta la visión de la comunidad educativa acerca del trabajo llevado a cabo por las directoras como dinamizadoras de la actividad de la escuela para la mejora educativa.

2. *Método*

2.1. *Contexto y participantes*

Se trata de un estudio de casos desarrollado durante un año en 4 Centros de Educación Infantil y Primaria andaluces situados en contextos desfavorecidos. El gobierno regional puso en marcha en 2003, el Programa para la Inclusión Social (Junta de Andalucía, 2003a), que entre otros objetivos perseguía elevar las tasas de empleo, mejorar las viviendas, salud y la prestación de servicios públicos. Dicho plan intenta apoyar a esta población ofreciendo apoyos y recursos para las familias. En concreto, las acciones dirigidas al alumnado incluían programas para la igualdad educativa en áreas rurales y urbanas, en especial para los grupos étnicos y población inmigrante, apoyos para el alumnado con problemas de salud y/o judiciales y programas para combatir el absentismo escolar (Junta de Andalucía, 2003b).

A pesar de los avances realizados en los últimos años, nos encontramos con serios problemas en los contextos desfavorecidos. De hecho, los 4 Centros de Educación Infantil y Primaria participantes se encuentran en áreas desfavorecidas. Denominadas "Zonas de Atención Preferente", tiene una consideración particular por parte de las administraciones, desde el punto de vista de la provisión de apoyos y recursos para su funcionamiento. Algunos problemas son: alto nivel de desempleo, escaso nivel de formación en la población adulta, deterioro urbanístico, deficientes infraestructuras y servicios públicos, problemas asociados a salud pública, niveles altos de delincuencia, situaciones de pobreza y marginación social. Junto a estos factores nos encontramos con indicadores escolares como la alta tasa de absentismo y fracaso escolar, inestabilidad en las plantillas de profesorado, niveles bajos de rendimiento escolar.

Las características generales de las escuelas así como algunos datos sobre las directoras participantes se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1: Datos sobre las directoras y las escuelas

	Escuelas							
Provinc.	**Tipo de Centro**	**Alumnos**	**Edad alum.**	**Diversidad cultural%**	**Contexto**	**Nº profesorado M/H**	**Edad**	**Años en el puesto**
Cádiz	Infantil y Primaria	520	4-12	-25%	Urbano	22 M 4 H	45-49	4
Málaga	Infantil y Primaria	500	4-12	+25%	Urbano	14 M 6 H>	50-55	4
Huelva	Infantil y Primaria	415	4-12	-25%	Urbano	18 M 10 H	45-49	8
Granada	Infantil y Pimaria	340	4-12	+50%	Urbano	9 M 5 H	45-49	8

2.2. *Obtención de datos*

El objetivo de la investigación nos llevó a adoptar un enfoque cualitativo con idea de acercarnos y profundizar en el conocimiento y comprensión del funcionamiento de las escuelas y de las visiones de sus actores, especialmente, las directoras (Nicolaidou & Ainscow, 2005). Los datos fueron recogidos utilizando diversas estrategias, entre las que destacamos especialmente las entrevistas. Participaron un total de 48 personas. En cada uno de los 4 Centros se llevaron a cabo 4 entrevistas en profundidad a cada directora. Además, se entrevistaron a 16 profesoras y profesores, 8 alumnos y alumnas, 4 personas del área administrativa y de servicios y 16 miembros pertenecientes a las familias.

1)*Entrevistas en profundidad con las directoras* de cada escuela, con idea de examinar y explorar las experiencias subjetivas y el aprendizaje sobre temas como: sus trayectorias profesionales, motivaciones internas y externas; roles de liderazgo; obstáculos, problemas encontrados y mecanismos de superación; consecuencias personales y profesionales derivadas del ejercicio de la dirección; características y estilos de dirección.

2)*Entrevistas con los miembros de la comunidad* (profesorado,

alumnado, personal de administración y servicios y familias), para conocer sus opiniones y valoraciones del trabajo de gestión llevado por la directora; identificar las características atribuidas a la dirección; estilos de liderazgo y su conexión con la mejora escolar.

Además, y con la intención de explorar nuevas áreas y experiencias, se llevaron a cabo nuevas entrevistas para clarificar algunos elementos identificados y verificar significados y experiencias de los participantes (Van Maanen, 1992). Todas las entrevistas fueron grabadas asegurando la confidencialidad durante todo el proceso.

3)*Análisis de Documentos Oficiales de la Escuela* para obtener una imagen del funcionamiento de la escuela en su conjunto. Se revisaron documentos como Planes de Trabajo, Memorias de Actividades Realizadas, Circulares, Instrucciones, etc..., desde el año anterior a la incorporación de la directora al cargo.

4)*Observaciones y Notas de campo*, que describían la estancia y convivencia, la participación e implicación de la investigadora en las diversas actividades, eventos, situaciones y acontecimientos de la vida de la escuela.

2.3. *Análisis de datos*

Procedimos de manera inductiva, empleando el análisis narrativo y de discurso (Court, 2004), procurando prestar atención al descubrimiento de regularidades a través de la identificación, codificación y categorización de los elementos, estableciendo relaciones con idea de reducir y representar el volumen de datos recogidos (Strauss & Corbin, 1990; Yin, 1993). De esta forma se pudo avanzar hacia un nivel de generalización sobre el que mostrar los estilos de liderazgo y el desarrollo de las políticas de gestión escolar puestas en práctica por las directoras. Una vez obtenidos los informes de los cuatro casos, se elaboró un informe general multicaso, a partir del cual surgieron una serie de temas comunes que se utilizaron para sintetizar la información obtenida. Los temas, reflejan la complejidad intelectual, social y emocional de la actividad de las directoras y proporcionan claros indicadores de las cualidades, estrategias y políticas de gestión para la mejora. A pesar de todo, no debemos olvidar el reconocimiento de las diferencias en las respuestas de las directoras

por cuanto que la mejora en los contextos desfavorecidos es un problema que requiere una gran diversidad, variedad y flexibilidad en la gestión.

3. *Resultados*

Los informes procedentes de cada caso enfatizan la singularidad y particularidad de los contextos estudiados. No obstante, en este trabajo presentamos los resultados en base a tres elementos comunes e interconectados reflejados en los 4 casos estudiados y que caracterizan el ejercicio del liderazgo educativo puesto en práctica por las directoras: 1) las redes sociales establecidas y cultivadas con la comunidad educativa y con otras instancias; 2) la orientación democrática y participativa en el modo de hacer y gestionar los asuntos escolares; y 3) la activación del componente emocional del liderazgo educativo.

1) Redes sociales como expresión del liderazgo educativo

El trabajo diario de las directoras toma como base el "ir día a día" hablando con y escuchando a los colectivos. Es un trabajo minucioso, lento pero continuado que va implicando la asunción de determinados compromisos, la puesta en práctica de iniciativas, programas y proyectos, involucrando a los distintos miembros de la comunidad educativa. Esta posibilidad de aunar a los distintos colectivos es un indicador positivo para la mejora. Sin embargo, en las escuelas situadas en contextos desfavorecidos, la colaboración e implicación de las familias resulta ciertamente complicado (Hiat-Michael, 2003). En muchos aspectos el grado de conexión entre la casa y la escuela no queda bien ajustado.

Las directoras, a pesar de los problemas encontrados en la práctica suelen insistir y perseverar en la tarea de conseguir los recursos necesarios para el centro y el aprendizaje del alumnado porque están convencidas que redundará en el aprendizaje del alumnado. Esta circunstancia les lleva a tratar de conseguir más apoyos externos para la escuela con idea de poder implicar a las familias en el trabajo escolar. En el caso de Málaga, la directora se plantea su trabajo sencillamente como *"una oportunidad de prestación de servicios a la comunidad" (3MALDIR)*, por cuanto que ello debe redundar en la

actividad interna del propio centro y con idea de estar bien integrados en el entorno. En Cádiz, la directora está convencida de mantener un vínculo directo con la realidad social y con las familias para el buen funcionamiento del centro. La directora insiste en que: *"la clave para lograr un buen funcionamiento del centro y el logro de los objetivos educativos, es que la dirección conozca bien ambas realidades para que las decisiones y las actuaciones sean reales y contextualizadas" (2CADDIR).* Este objetivo permite obtener un apoyo destacable por parte de la administración educativa local y regional, aunque para la directora suponga *"un trabajo duro y continuo"*, ya que tal y como señala el profesorado *"las familias no valoran suficientemente el trabajo realizado en la escuela" (1HUEPROF)*.

Las diferencias entre la clase social y el éxito académico aparecen en el caso de Granada. Más del 50% del alumnado son gitanos, un colectivo tradicionalmente resistente a los procesos de escolarización. La directora comentaba al respecto: *"Tenemos que atraer a las familias a las escuelas. Tienen que comprender que el futuro de sus hijos pasa por aquí. Pero resulta que el futuro no existe para ellos porque viven al día y se preguntan por qué tienen que venir a la escuela" (4GRADIR)).*

Atender a las dinámicas sociales les lleva a reconocer la función social de la institución escolar que, en la mayoría de los casos estudiados, proyecta su radio de acción más allá de la propia escuela. La escuela se abre al entorno y mejora su imagen externa. Las directoras desarrollan una respuesta visionaria y creativa a las circunstancias sociales y se comprometen activamente en sus contextos, en la promoción de la justicia social. Dan prioridad a los problemas académicos y sociales del alumnado, y atienden a los problemas de las familias y del entorno. Para ello se comprometen con instancias externas y gestionan los recursos necesarios para llevar adelante programas y políticas comprometidas socialmente. Todo ello ha propiciado que los centros se encuentren en la actualidad mucho más integrados en el barrio, trabajando en colaboración con otras instancias educativas, lo cual hace que tengan más fuerza ante el gobierno local y se atiendan las demandas.

Las directoras participantes cultivan un ambiente de cuidado y atención a las relaciones y muestran una preferencia por facilitar un clima social del centro propicio para el trabajo. Se preocupan por la difusión de toda la información que llega al centro a los distintos sectores de la comunidad educativa; conocen y gestionan las necesidades de los distintos colectivos; propician la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado y fomentan el desarrollo de actividades extraescolares y otras de carácter más puntual organizadas junto con otras instituciones; cuidan las actividades de representación, contacto y colaboración ante las instancias externas (inspección, equipos de apoyo y orientación, ayuntamiento, otros centros educativos, otras instituciones..., siempre teniendo en la mente las consecuencias de sus acciones para la mejora educativa y para el bienestar de los miembros de la escuela; procuran que el uso del espacio y el acceso a los recursos sea una muestra y una expresión de relaciones igualitarias; están muy atentas al desarrollo de las políticas de reconocimiento y valoración del trabajo de los distintos colectivos.

2) Orientación democrática y participativa de liderazgo educativo

Aunque la impronta personal de cada directora influya poderosamente en cada caso, las directoras al ser muy conscientes de las posibilidades del equipo directivo como agente dinamizador de la actividad del centro, distribuyen el liderazgo y la responsabilidad. En Huelva, se reconoce y valora muy positivamente el trabajo en equipo del profesorado y la idea del poder y de su uso compartido. En Málaga y Granada, el trabajo en equipo es del centro en su conjunto, pero se reconoce, el enorme costo, energías y esfuerzos que ello supone. No obstante, las directoras participantes desearían contar con mayor apoyo del profesorado. Este colectivo es el más problemático en cuanto a implicación y colaboración.

Las directoras promueven una versión socialmente más compasiva de los objetivos y las políticas sociales de la escuela y ponen más énfasis en las relaciones democráticas, toma de decisiones compartida, y trabajo en equipo. Las directoras estudiadas buscan el desarrollo de estilos de gestión democráticos y participativos, implicando a los

diversos colectivos en un plano de horizontalidad en las políticas escolares a través de objetivos que sirven al bien común. Los resultados proporcionan utilidad a la comunidad más que satisfacción de los propios intereses. Por todo ello, podemos hablar de un liderazgo escolar innovador (Thompsom y Blackmore, 2006).

El estilo de gestión observado y percibido por los miembros de la comunidad educativa es cercano, próximo, directo y sensible a las personas. La flexibilidad, la accesibilidad, la creatividad, la búsqueda de soluciones compartidas, la mediación, el tratamiento de los problemas sin crear enfrentamientos y la horizontalidad, son rasgos definitorios del estilo de gestión. Son directoras que están "visibles" y "disponibles" (no permanecen mucho tiempo en el despacho); son percibidas como personas mediadoras que escuchan, consultan y dialogan con los diferentes sectores y que desempeñan un papel fundamental en el funcionamiento de sus centros.

Las directoras prefieren el contacto frecuente y compartir la información. Construyen lo que Hegelson (1990) denomina 'web de inclusion', al difundir la información en todas direcciones. Con ello se facilita un proceso de toma de decisiones compartido que viene de abajo hacia arriba. Ejercen la autoridad, entendida en el sentido de "hacer crecer" a los diferentes miembros de la comunidad educativa sin ser autoritarias, implicándolos en la gestión de los asuntos escolares. Además su trabajo es el mejor ejemplo. Dar ejemplo de las intenciones manifestadas es una nota común en las directoras participantes.

3) El componente emocional del liderazgo educativo

Otra de las notas distintivas del estilo de liderazgo de las directoras es el reconocimiento de las emociones como ingrediente de la acción colectiva (Zorn & Boler, 2007). De acuerdo con Reger (2004; p.205) *"las emociones implican a los participantes en la acción social, influencian la interacción grupal y determinan movimientos estratégicos"*. Las culturas de trabajo giran alrededor y están determinadas por las respuestas emocionales a nivel individual y grupal (Beatty, 2002; Blackmore, 2004b). Las directoras participantes gestionan políticas del cuidado y apoyo mutuo creando 'estructuras de

sentimientos' (Zembylas, 2002). El liderazgo basado en la gestión emocional no se refiere a la gestión de las propias emociones sino a la construcción de una economía positiva emocional basada en modelos de colaboración profesional (Blackmore; 2004b; 456)

Las directoras responden y gestionan activamente este componente emocional y consiguen actuar de un modo socialmente responsable. En el centro de Granada, una profesora manifiesta: *"la directora gestiona muy bien las capacidades afectivas y sabe "imponerse desde la afectividad" (4GRAPRO4)*. Gestionan desde la tranquilidad, disponen de más capacidad para el diálogo, para saber apaciguar los ánimos y las situaciones de tensión. Nunca tienen prisas. La capacidad de escucha parece inagotable. Es un tipo de escucha activa, como se menciona en el caso de Granada. Dedican mucho tiempo a escuchar, a preguntar, a interesarse y conocer el tema o la realidad en cuestión. Este modo de trabajo tiene tras de sí una base sólida de organización y planificación. Además saben conjugar con habilidad lo legal con las peculiaridades de cada centro y explotar con inteligencia los márgenes de autonomía disponibles. En el caso de Málaga el profesorado comentaba al respecto: *"el funcionamiento del centro muchas veces se basa en cosas que no tienen nada que ver ni con la eficacia, ni con la dedicación al trabajo, ni con el esfuerzo que dediquen las personas que lo están llevando, ni siquiera con el sentido de la justicia que tengan, sino con saberse 'camelar' al personal" (3MALPRO3).* Para esta tarea las directoras se muestran especialmente capaces.

4. *Conclusiones*

Los casos estudiados muestran una valoración positiva del trabajo ejercido desde la dirección y su impacto sobre la mejora en estas escuelas. Las directoras tratan de lograr un equilibro entre los factores internos asociados en estos casos al desarrollo de una cultura de colaboración y a dinámicas sociales de interacción, participación y trabajo, junto con la gestión de los factores de apoyo externos a la escuela. Esta tarea queda reflejada en un ejercicio de liderazgo educativo asentados en bases democráticas y participativas alejado de modelos burocráticos. El liderazgo educativo es posible en estos contextos, a pesar de las dificultades, y las escuelas pueden avanzar

hacia su consideración de entornos favorables para el aprendizaje y educación de sus miembros.

Igualmente, reflejan la puesta en práctica de determinados estilos de gestión que guardan una sólida base democrática y participativa, alejados de los modelos técnicos y burocráticos y reconociendo la importancia del trabajo en equipo. En los casos estudiados se puede asociar la dirección con el desarrollo de un liderazgo educativo capaz de transformar la vida de los centros haciendo de éstos escenarios para el desarrollo de la convivencia y entornos favorecedores del aprendizaje y la educación de las personas.

El liderazgo educativo puesto en práctica por las directoras incorpora la dimensión moral y emocional en los procesos, sin restar eficacia a éstos y a los resultados obtenidos. Este trabajo más humanizado y más creativo, responde mejor a las necesidades actuales de las escuelas que demandan nuevos estilos de dirección y liderazgo.

La actividad directiva no puede desarrollarse acertadamente sin atender a la dimensión relacional y la implicación de todos los colectivos (profesorado, familias, alumnado, administración, entorno, otras instancias), en el desarrollo de una cultura escolar basada en la colaboración y el trabajo conjunto. Los grandes problemas y dificultades que presentan los contextos desfavorecidos requieren de estrategias y acciones coordinadas, de la conjunción de diversas instancias y colectivos. Por ello, es tan importante el trabajo llevado a cabo desde la dirección escolar.

Los esfuerzos "heróicos", llevados a cabo por las directoras, el profesorado y comunidad educativa pueden no ser suficientes en contextos desfavorecidos. En este tipo de escuelas y entornos conseguir mejorar lleva incorporado un "plus de esfuerzo". Las directoras reflejan y representan ese trabajo y dedicación con vistas a lograr el éxito académico de su alumnado. En estos casos analizados, se hace necesario no solo describirlo sino celebrarlo.

5. *Referencias bibliográficas*

Bamburg, J. & Andrews, R. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement: exploring the relationship between means and ends.* Paper presented at Annual Meeting of the AERA,

Boston.
Beatty, B. (2002). *Emotional epistemologies and educational leadership: A conceptual framework.* Paper presented at Annual Meeting of the AERA, New Orleans.
Blackmore, J. (2004a). "Leading as emotional management work in high risk times: the counterintuitive impulses of performativity and passion". *School Leadership & Management, 24*(4), 439-459.
Blackmore, J. (2004b). "Restructuring educational leadership in changing contexts: a local/global account of restructuring in Australia". *Journal of Educational Change, 5*, 267-288.
Blum, R. & Butler, J. (Eds) (1989). *School leader development for school improvement.* Leuven: ACCO.
Carrasco, M.J. (2002). *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
Coleman, M. (2004). *Leadership and management in Education: Cultures, change and context*. Oxford: Oxford University Press.
Court, M. (2004). "Using narrative and discourse analysis in researching co-principalships". *International Journal of Leadership in Education*, 17(5), 579-603.
Davies, B. (Ed) (2007). *Developing sustainable leadership*. London: Paul Chapman, Pub.
Day, C. (2005). "Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances". *International Journal of Leadership in Education, 8*(4), 273-290.
Everad, K. & Morris, G. (1985). *Effective school management*. London: Paul Chapman.
Goldring, H. & Pasternak, R. (1994). "Principals' coordinating strategies and school effectiveness". *School Effectiveness and School Improvement, 5*(3), 239-253.
González, M.T. (2008). "Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 6*, (2), 82-99.
Gray, J. (2004). "Frames of reference and traditions of interpretation:

Some issues in the identification of 'under-achieving' schools". *British Journal of Educational Studies, 52*(3), 293-309.
Hallinger, P. & Heck, R. (1996). "Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995". *Educational Administration Quarterly, 32*(1), 5-44.
Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). *Sustainable leadership*. San Fco.: Jossey Bass.
Harris, A. (2009). (ed). *Distributed School Leadership*. Netherlands: Springer Press.
Harris, A. (2008). *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London: Routledge and Falmer Press.
Harris, A. (2007). "Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence". *International Journal of Leadership in Education, 10*(3), 315-325.
Harris, A. y Chapman, C. (2002). "Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts". *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL), 6*(9).
Harris, A. & Chapman, C. (2004). "Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach". *British Journal of Educational Studies, 52*(4), 417-431.
Harris, A. (2006). "Leading Change in Schools in Difficulty". *Journal of Educational Change, 7*(1-2), 9-18.
Harris, A.; Chapman, C.; Muijs, D.; Russ, J. & Stoll, L. (2006). "Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible". *School Effectiveness and School Improvement, 17*(4), 409-424.
Hartley, D. (2007). "The emergence of distributed leadership in education: Why now?" *British Journal of Educational Studies, 55*(2), 202-214.
Hegelson, S. (1990). *The female advantage: women's way of leadership*. New York: Doubleday/Currency.
Heck, R.; Larsen, T. & Marcoulides, G. (1990). "Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model". *Educational Administration Quarterly, 26*(2), 94-125.
Hechuan, S.; Creemers, B. & De Jong, R. (2007). "Contextual factor and effective school improvement". *School Effectiveness and School*

Improvement, 18(1), 93-102.
Hiatt-Michael, D. (2003). *Promising practices to connect schools with the Community. Family, school, community partnership.* Greenwich, CT: Information Age Publishing.
Junta de Andalucía (2003a). *Plan de Inclusión Social 2003-2006*. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Retrieved May, 13 (2008) from http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/opencms/sys 2006_web.pdf
Junta de Andalucía (2003b). *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas*. (Boja 118 de 23 de junio). Consejería de Educación.
Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
Leitner, D. (1994). "Do Principals affect student outcomes: An organizational perspective". *School Effectiveness and School Improvement, 5*(3), 219-238.
MEC (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español.* Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Retrieved, October, 10, 2008 from http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/informe-espanol-pisa-2006.pdf
Muijs, D. (2006). "New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without schools". *Journal of Educational Change, 7*(3), 141-160.
Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). "Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of research evidence". *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 149-175.
Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College

for School Leadership (NCSL).
Murillo J., Krichesky G., Castro A. y Hernández R. (2010). "Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación". **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4**(1), pp. 169-186. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf.
Nicolaidou, M. & Ainscow, M. (2005). "Understanding failing schools: perspectives from the inside". *School Effectiveness and School Improvement, 16*(3), 229-248.
Reger, J. (2004). "Organizational 'Emotion Work' through consciousness-raising: An analysis of a feminist organization". *Qualitative Sociology, 27*(2), 205-222.
Reezigt, G. & Cremers, B. (2005). "A comprehensive framework for effective school improvement". *School Effectiveness & School Improvement, 16*(4), 407-424.
Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., Harris, B. & James, S. (2006). "Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances". *School Effectiveness & School Improvement, 17*(4), 425-439.
Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. Toronto: John Wiley.
Rost, J. (1994). *Moving from individual to relationship: a postindustrial paradigm of leadership.* Paper presented at Annual Meeting of the AERA, New Orleans.
Silins, H. (1994). "The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes". *School Effectiveness & School Improvement, 5*(3), 272-298.
Spillane, J., Halverson, R., Kaplan, C. (2001). "Investigations school leadership practice: a distributed perspective". *Educational Researcher, 30*(3), 23-28.
Stego, E., Gielen, K., Glatter, R. & Hord, S. (Eds) (1987). *The role of school leaders in school improvement*. Leuven: ACCO.
Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Pub.
Thompsom, P. & Blackmore, J. (2006). "Beyond the power of one: redesigning the work of school principals". *Journal of Educational*

Change, 7(3), 161-177.
Timperley, H. (2005). "Distributed leadership: developing theory from practice". *Journal of Curriculum Studies, 37*(4), 395-420.
Van Maanen, M. (1992). *Researching lived experiences*. London, Ontario: Althouse Press.
Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. & De Jong, R. (2005). "Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the Effective School Improvement Model". *School Effectiveness & School Improvement, 16*(4), 387-405.
Wong, K. & Evers, C. (Eds) (2001). *Leadership for quality schooling.* London: Routledge.
Ying, R. (1993). *Case study research design and methods applied*. London: Sage.
Zembylas, M. (2002). "Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules". *Educational Theory, 52*, 107-208.

Acceso y desempeño de la dirección escolar en la comunidad autónoma andaluza: análisis de dificultades

María José Carrasco Macías
María Luisa Fernández Serrat
Pilar García Rodríguez
Universidad de Huelva

Resumen

Ser director o directora de un centro educativo parece ser una tarea poco apetecible para los docentes, son más las dificultades que los beneficios que se obtienen. Es por ello, que actualmente la función directiva esté muy devaluada y, como consecuencia, son pocos los que deciden embarcarse en esta aventura.
En momentos de cambios legislativos a nivel educativo como hemos vivido y estamos viviendo en España consideramos relevante profundizar en el estudio del acceso a la dirección escolar de los y las directoras noveles y conocer cuáles son las dificultades que ellos perciben en el desarrollo de sus tareas. Son muchos los autores que han descrito el acceso a la dirección como un proceso complejo, estresante, cargado de incertidumbre (Quong, 2006; Walker and Qian,

2006; Crow, 2006; MacBeath, 2007;...) y de dificultades (Browne-Ferrigno, 2003; Weindling and Dimmock, 2006; Cowie and Crawford, 2008; Cantón y Arias, 2008;...).

El trabajo que presentamos sobre las dificultades que encuentran en el desarrollo de sus tareas los y las directoras durante su primer año en el cargo forma parte del Proyecto de I+D "PADEE" [(2)] realizado de enero de 2006 a diciembre de 2008. En este trabajo se estudian otros factores tales como la formación de los y las candidatas, las motivaciones para acceder al cargo, la constitución de los equipos directivos, su formación y las dificultades que encuentran a lo largo del proceso de acceso a la dirección.

1. *Introducción*

Decidir asumir la dirección de un centro es para un profesor o profesora una tarea difícil de tomar ya que debe afrontar nuevos aprendizajes, mandatos institucionales, burocracia, demandas de padres, profesores y alumnos con intereses contrapuestos, procesos de evaluación, rendimiento de cuentas e innovación... En ocasiones entran en contradicción entre estas tareas y lo que sería la dirección del cambio y mejora que el propio candidato tiene al aceptar el cargo. Unido a ello, debemos tener en cuenta que van a ser valorados en función de las expectativas de los correspondientes contextos.

Son muchas las investigaciones que se están desarrollando en torno a las dificultades que conllevan estos procesos complejos, estresantes y cargados de incertidumbre a los que se ven sometidos los directores noveles (Adams, 1999; Cline and Necochea, 2000; Su, Gamage and Mininberg, 2003; Hobson *et al*, 2003; Hess, 2003; Crow, 2006; Walter and Qian, 2006; Quong, 2006; Stevenson, 2006; Montero, 2008). Incluso en algunos trabajos se habla de "crisis" de la dirección (Howson, 2003, 2004; Hartle and Thomas, 2003...). A esta situación compleja y estresante, hay que unir que los directores no tienen grandes recompensas, aunque le dediquen grandes esfuerzos y tiempo. Suele ser habitual la atribución de los errores, conflictos y la dificultad de progreso del centro, y rara vez se les reconoce o recompensa por lo que funciona bien (Saranson, 1995; Glass, Bjork y Brunner, 2000; Mountford, 2004).

No podemos olvidar que las investigaciones sobre la función directiva comenzaron a llevarse a cabo cuando lo hicieron las relativas a la educación en general (Murillo, Barrios, y Pérez-Albo, 1999), y en la actualidad, después de más de cien años de trabajos sobre este aspecto, se cuentan interesantes estudios realizados en torno a la Dirección escolar y que versan sobre eficacia escolar, mejora en la escuela, o reestructuración escolar. Se han abordado asimismo trabajos que relacionan la Dirección con el rendimiento del alumnado (Cheng, 1994; Hallinger y Heck, 1998; McKenzie, 2008...); con el género de la persona que dirige (Gatenby & Humphries, 1999; Hatcher, 2003; Martin & Collinson, 2002; Shakeshaft, 1987; Skrla, 2000; Young & McLeod, 2001; Carrasco, 2002; Coronel 2005; Díez, 2006); sus relaciones con el entorno (Fernández Serrat, 2001a) o bien las conductas de los directivos (Coronel, 1994); sus tareas (Drake y Roe, 1986; Gimeno, 1995; Cantón y Arias, 2008), percepciones (Teixidó, 1996) o formación para el cargo (Gairín, 1995; Teixidó, 2008).

Centrándonos en las investigaciones desarrolladas sobre las motivaciones (directamente relacionada con las dificultades) que llevan a los profesionales de la educación a convertirse en directores, o miembros del equipo directivo, sugieren dos grandes grupos de motivos: los intrínsecos o altruistas y los extrínsecos o personales (Alby, 1979; Garmire, 1962; Mountford y Bruner, 2001; Su, Gamage & Mininberg, 2003; Mountford, 2004, Sáenz y Debón, 2000; Teixidó y Otros, 1999 y 2000...). En el primer bloque de motivos, se agrupan las relativas a la mejora del centro, dar respuesta a la sociedad con un sentido muy fuerte de compromiso cívico o afrontar el reto profesional. En el segundo, encontramos los relativos al prestigio, mejora de sus condiciones laborales y económicas, así como su promoción o mejora de su destino.

En uno de los primeros estudios sobre las motivaciones para ser líderes escolares (Goldhammer, 1955), se sugiere que la mayoría de los directores decidían serlo cuando querían cambiar las realidades de sus centros ante problemas específicos. Ampliando esta motivación, los trabajos de McCarty (1959), Cistone (1975) o de la Asociación

Nacional del Consejo Escolar (1975), incluyeron el sentimiento de obligación ciudadana, así como los motivos "neutrales", para designar a aquellos que no parecían tener ningún motivo particular, o cuando se decidían cuando eran animados por otros por su valía, o por evitar el liderazgo de alguien. Paralelamente, el trabajo Garmire (1962) incluyó los motivos personales, además de los altruistas.

Las metodologías de estos primeros trabajos, así como los resultados, nos desvelan una tendencia que se ha orientado al desarrollo de trabajos cualitativos en los que sólo se realizaban autoevaluaciones, a otros más completos tanto de corte cualitativo como cuantitativo, en los que se ha recopilado información de toda la comunidad educativa, que fueron iniciados por Alby (1979). Respecto a los resultados existen discrepancias entre estos trabajos; sin embargo, en ellos se confirma la existencia de los dos grupos de motivaciones o la combinación de ambos (McClelland, 1975; Alby, 1979; Sarason, 1995; Goodman y Zimmerman, 2000; Cavalier, 2000; Mountford, 2004), destacando la necesidad de realizar estudios mixtos orientados no sólo a los directivos, para poder obtener una imagen más clara y certera de los motivos que les llevan a convertirse en directores escolares y las dificultades que encuentran en el desarrollo de sus tareas.

2. *Método*

2.1. *Contexto y participantes*

En el estudio que presentamos la población participante fueron los directores y directoras noveles que participaban en el Programa Nacional de Formación para el Acceso a la Dirección en el curso 2006-07 de doce de las diecisiete comunidades autónomas del Estado Español. Del total de participantes en el Programa (en torno a 3000 aproximadamente), se obtuvo la respuesta de 2042 de los cuales 100 eran de la comunidad autónoma andaluza, en los que nos centraremos en esta comunicación. Las características principales de la población encuestada se pueden observar en la siguiente tabla.

		ANDALUCÍA	**OTRAS CCAA**
SEXO	Varón	49,5%	55%
	Mujer	50,5%	45%
EDAD	Menos de 40 años	7,8%	11,7%
	Entre 40 y 55 años	78,9%	75,9%

	Más de 55 años	13,3%	12,4%
EXPERIENCIA COMO DIRECTOR/A	Hasta 5 años	52,2%	47,1%
	Entre 6 y 10 años	33,3%	25,9%
	Más de 10 años	14,5%	27%
TIPO DE CENTRO	CEIP INF Y PRIM	68,5%	65%
	IES	29,3%	28,2%
	Otros	2,2%	2,8%
TAMAÑO CENTROS	Pequeño (hasta 10 profesores)	6,6%	13,6%
	Mediano (de 11 a 50 profesores)	71,4%	68,3%
	Grande (más de 50 profesores)	22%	18,1%

Tabla 1: Características generales de la población encuestada

Como podemos apreciar en la tabla 1 no existen diferencias notables entre los datos de Andalucía y el resto de las Comunidades Autónomas participantes. La mayoría de población son hombres (55% en el conjunto), dato que nos reafirma la tendencia mostrada en estudios anteriores (Bardisa, 1995; Carrasco, 2004a, 2004b; Diez y Anguita, 2006; Smith, 1991; Ryder, 1994;...). Teniendo en cuenta que los datos de profesorado de educación Infantil, Primaria y Secundaria según el Ministerio (curso 2009-10, referencia curso 2007) son 32,3% varones y 67,7% mujeres, observamos que las mujeres que acceden a cargos directivos sigue siendo más bajo que los hombres aun siendo la población femenina mayor. Por lo que podemos afirmar que la docencia (sobre todo en Infantil y Primaria) tradicionalmente ha sido ejercida por mujeres y las riendas de la dirección llevadas por hombre, aunque afortunadamente se comience a ir equiparando.

En cuanto a la edad, la mayoría de los directores/as están entre los 40 y 55 años (alrededor del 75%) y su experiencia como director o directora es inferior a 5 años (52%) en el caso de Andalucía, sin embargo en el resto de las CCAA encontramos que 27% lleva más de 10 años. Predominan los directores de Centros de Educación Infantil y Primaria de tamaño mediano.

2.2. *Obtención de los datos*

Dado que el objetivo de la investigación era obtener las respuestas de la mayor población posible que participaba en el Programa Nacional de Formación para el Acceso a la Dirección se adoptó utilizar un enfoque

mixto. Por una parte, datos de carácter cuantitativo obtenidos mediante un cuestionario que se pasó a todos los directores y directoras de las diversas CCAA; y datos de carácter cualitativo mediante entrevistas realizadas en cuatro comunidades: Andalucía, Aragón, País Vasco y Cataluña.

La información presentada en este trabajo proviene de dos de los bloques de contenido del cuestionario de 50 ítems desarrollado dentro del marco del proyecto PADEE (http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/cuestionario.pdf): (a) datos identificativos (sexo, nivel educativo del centro, tamaño del centro) y (b) dificultades en el desempeño del cargo (14 items). En el caso de las dificultades, se incluyeron varios tipos de ítems: aquellos que estaban diseñados para evaluar las dificultades surgidas en las relaciones con los diferentes miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres y administración educativa), y aquellos diseñados para examinar las dificultades derivadas de la realización de tareas administrativas y de gestión del centro, así como de cuestiones pedagógicas. Los encuestados, como se puede ver en la tabla 2, debían valorar en una escala tipo Likert de 0 a 5 su grado de acuerdo (siendo 0 un valor mínimo y 5 un acuerdo en grado máximo), respecto a cuáles habían sido sus mayores dificultades durante el primer año de ejercicio en el mismo.

	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1) Realización de tareas administrativas						
2) Gestión del tiempo para tareas propias del cargo						
3) Relaciones con los maestros / profesores						
4) Relaciones con los padres						
5) Relaciones con la Administración educativa						
6) Relaciones con el personal no docente						
7) Dirigir reuniones: Claustro, Consejo Escolar…						
8) Impulsar la innovación en el centro						
9) Conseguir la cooperación del profesorado						
10) Conseguir la cooperación de los padres						
11) Problemas de disciplina de los alumnos						
12) Coordinación del propio Equipo Directivo						
13) Coordinación del profesorado						
14) Introducción de las propuestas previstas en el Proyecto de Dirección						
15) Otros						

Tabla 2: Dificultades en el primer año de ejercicio

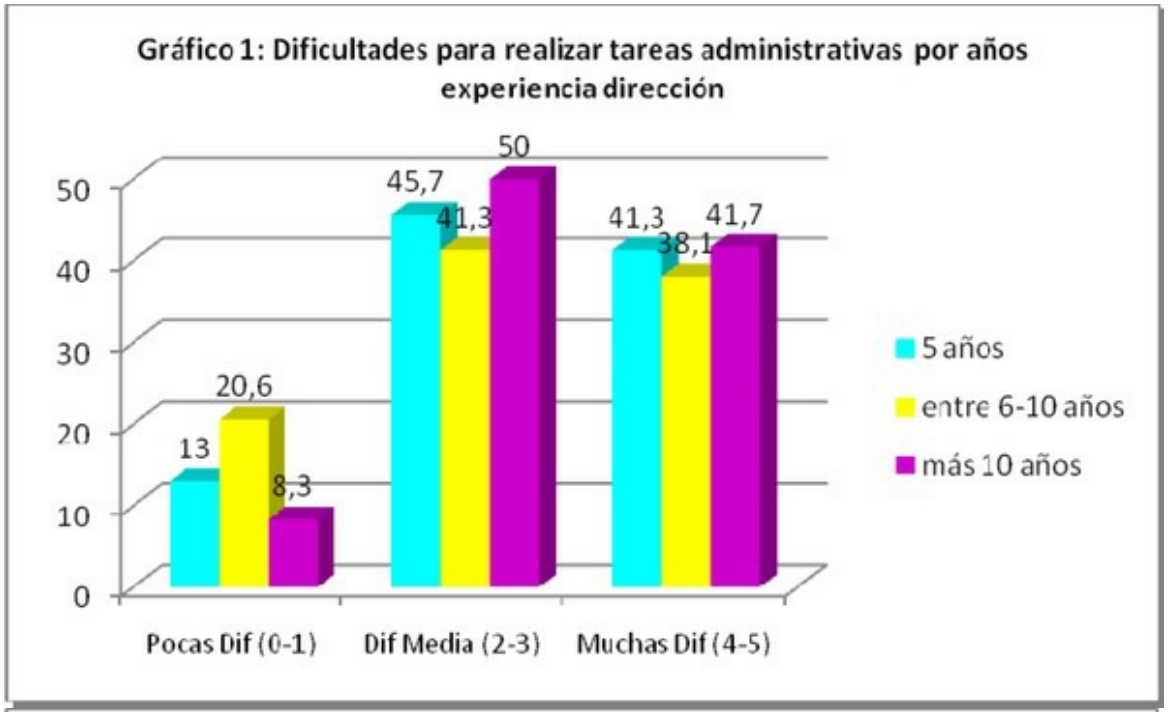
3. *Resultados*

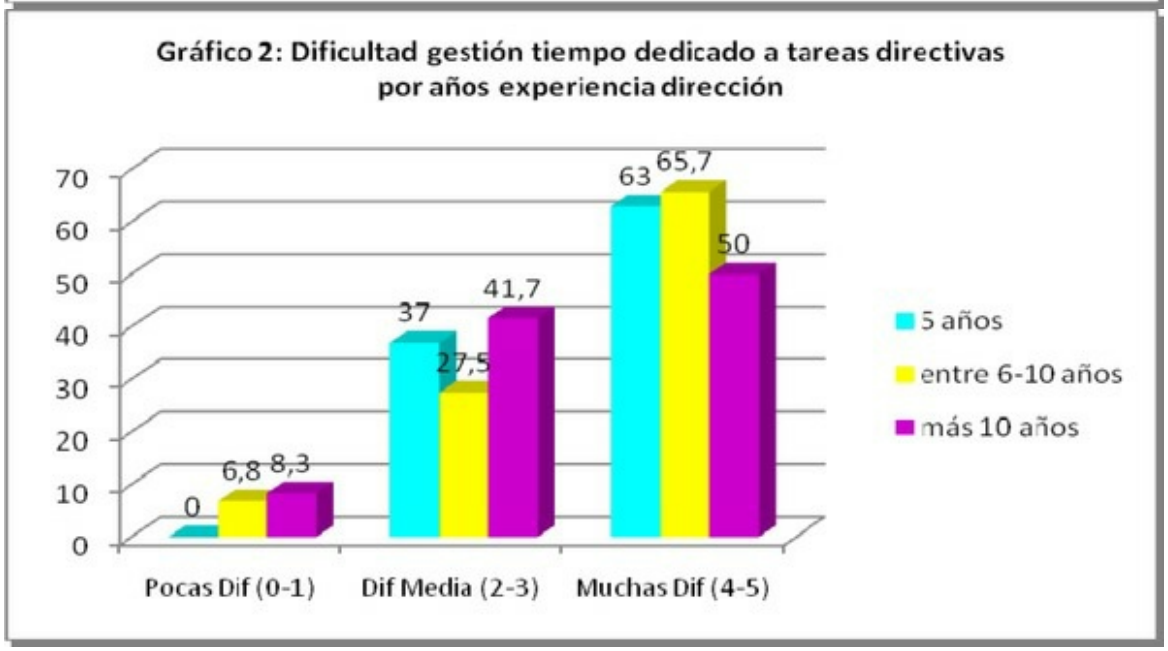
Los resultados sobre dificultades obtenidos en este trabajo lo vamos a presentar utilizando la clasificación que la profesora Fernández Serrat (2001b) realiza sobre las tareas que llevan a cabo los directivos escolares. En la clasificación de tareas aparecen tres ámbitos de actuación: 1) el administrativo, por el que hay que administrar el centro, gestionar sus recursos...; 2) el de las relaciones, sea entre los miembros de la comunidad educativa o con personas o instituciones ajenas a la misma; y 3) el pedagógico, cuando se abordan las cuestiones curriculares o la coordinación de equipos de trabajo.

3.1. *Dificultades en el ámbito administrativo*

La realización de tareas administrativas para la mayoría de los directivos andaluces engendra gran dificultad, ya que encontrándonos que el 71,6% de los encuestados se posicionan entre el grado 3-4 y 5, lo que no difiere mucho con el resto de las CCAA (66%). Si cruzamos este ítem con la edad y el sexo no encontramos diferencias dignas de destacar, existiendo sólo diferencia con los años de experiencia en el cargo. Aquellos que llevan entre 6 y 10 años en el cargo dicen tener menos dificultad para realizar las tareas administrativas (ver grafico 1), posiblemente a su mejor manejo de los programas informáticos que actualmente deben utilizar para gestionar toda la información del centro.

En cuanto a la gestión del tiempo para tareas propias del cargo, observamos que el 62,5% de los directores y directoras se posicionan en el grado 4 y 5, lo que equivale a un nivel muy alto de dificultad, es decir dedican mucho tiempo a estas tareas, existiendo algunas diferencias con el tiempo que lleven ocupando el cargo, a mayor número de años menor grado de dificultad, como se puede observar en el gráfico 2.



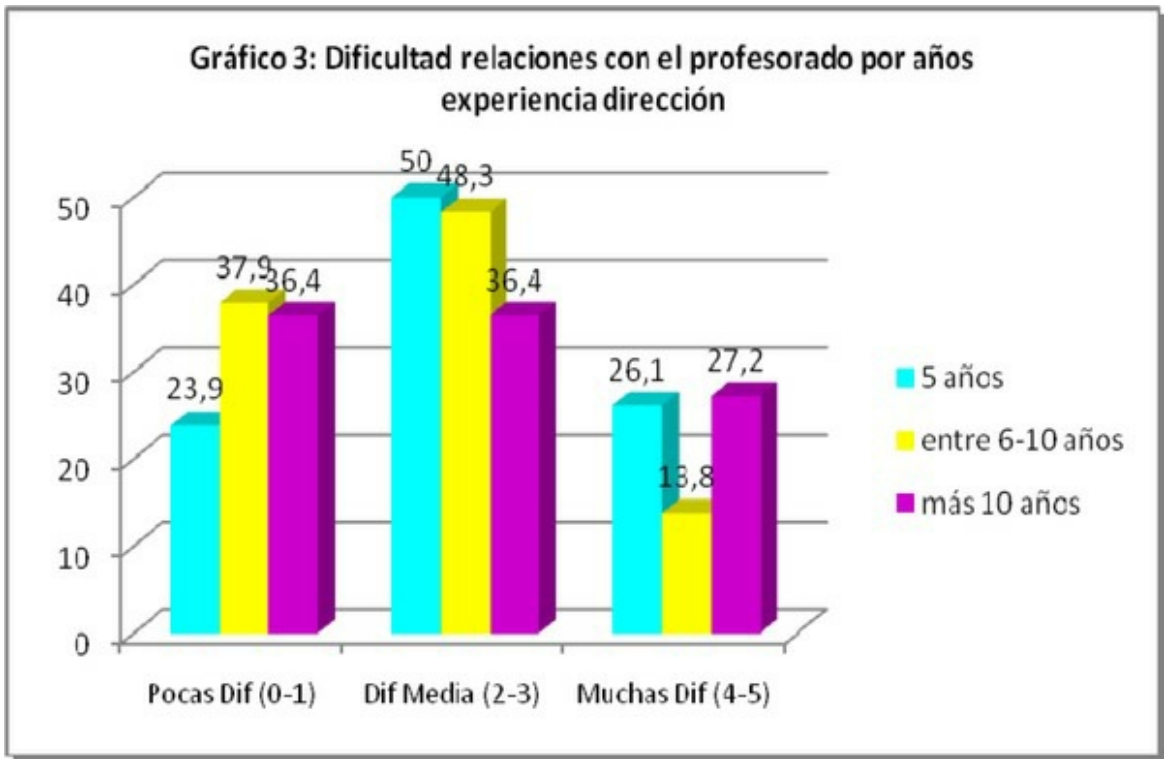


3.2. *Dificultades en el ámbito relacional*

Este ámbito de análisis es el que consta de un mayor número de ítems en el cuestionario (3-4-5-6-7-9-10-11), dado que en él pretendemos analizar cómo son las relaciones, sea entre los miembros de la comunidad educativa o con personas o instituciones ajenas a la misma.

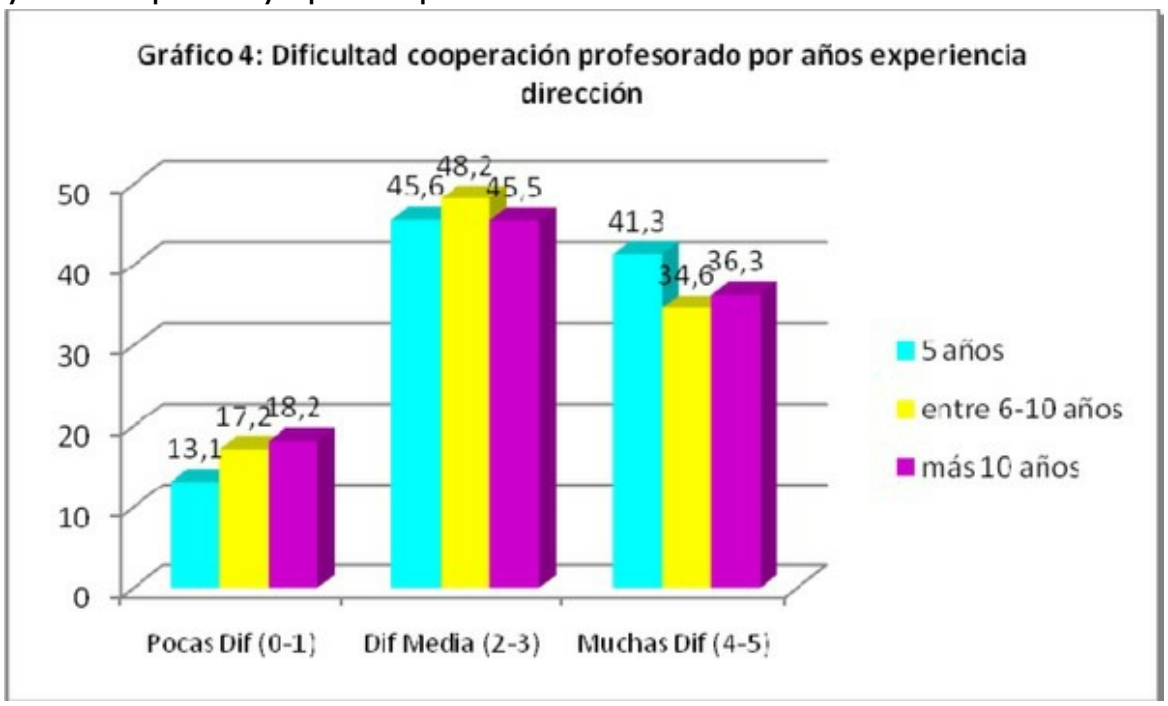
En referencia a las relaciones con el profesorado vemos que la mayor frecuencia de directores y directoras (47%) se posicionan en el grado 2-3 (dificultad media) dentro de la escala de 0 a 5, lo que nos hace

deducir que las relaciones no se consideran como una gran dificultad, de hecho sólo un 9,2% del total de los encuestados lo considera como dificultad máxima (grado 5), siendo los directores/as que llevan entre 6 y 10 años los que ven menos dificultades en su relación con el resto de los profesores del centro. Realizado un cruce por sexo observamos que existen diferencias, vemos que un 40% de las directoras se posicionan en los grados 0-1 (pocas dificultades) mientras que los directores sólo lo hacen en un 23%.

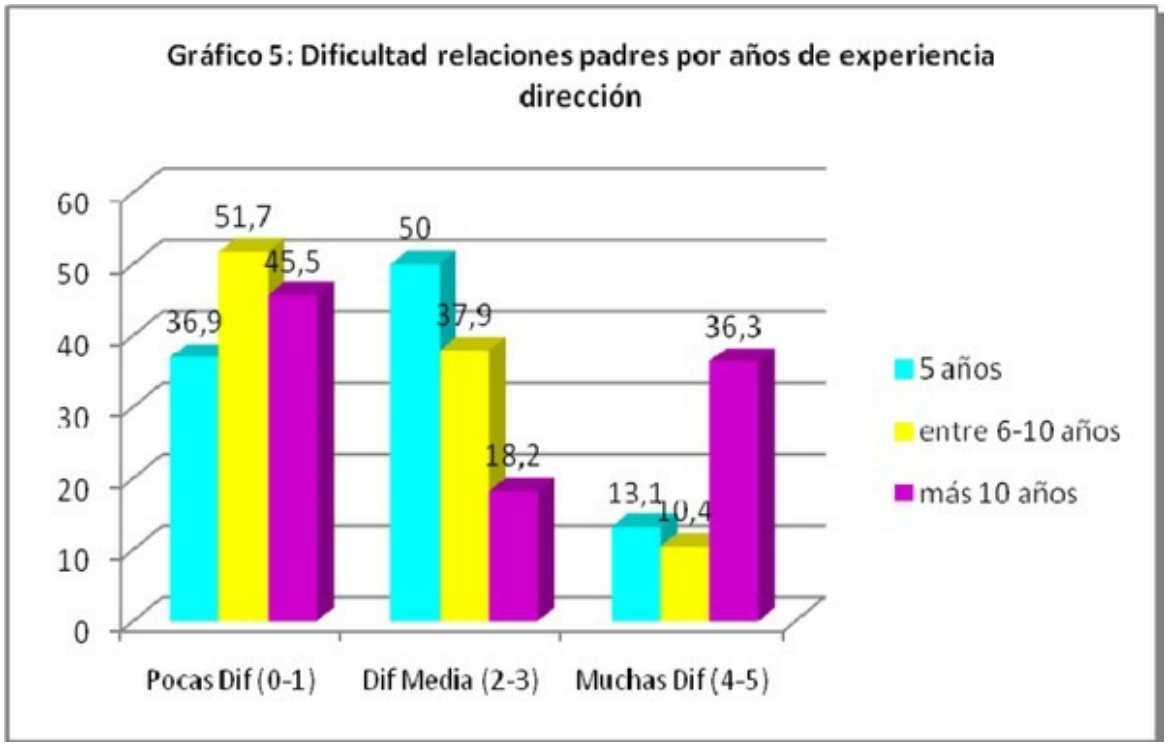


La confirmación de las relaciones nos la proporciona el ítem 9, donde preguntábamos qué grado de dificultad tenía para ellos conseguir la cooperación del profesorado. Aquí vemos que un 46% se posiciona en una dificultad media, seguido por un nada despreciable 39% que dice ser una gran dificultad esta cooperación. Visto por tramos de experiencia en el cargo no se observan grandes diferencias entre ellos (ver gráfico 4). Sin embargo, en este ítem volvemos a encontrar diferencias por sexo, siendo a la inversa del ítem anterior, son las directoras las que se posicionan en mayor medida en el apartado muchas dificultades, el 52%, frente a los directores que sólo lo hacen en un 36%. Este dato nos hace distinguir entre las relaciones sociales - algo que la mujer, según algunos estudios (Carrasco, 2002), cuida

mucho- y la cooperación -entendida como trabajo que hay que realizar y en el que hay que imponerlo en muchos casos-.

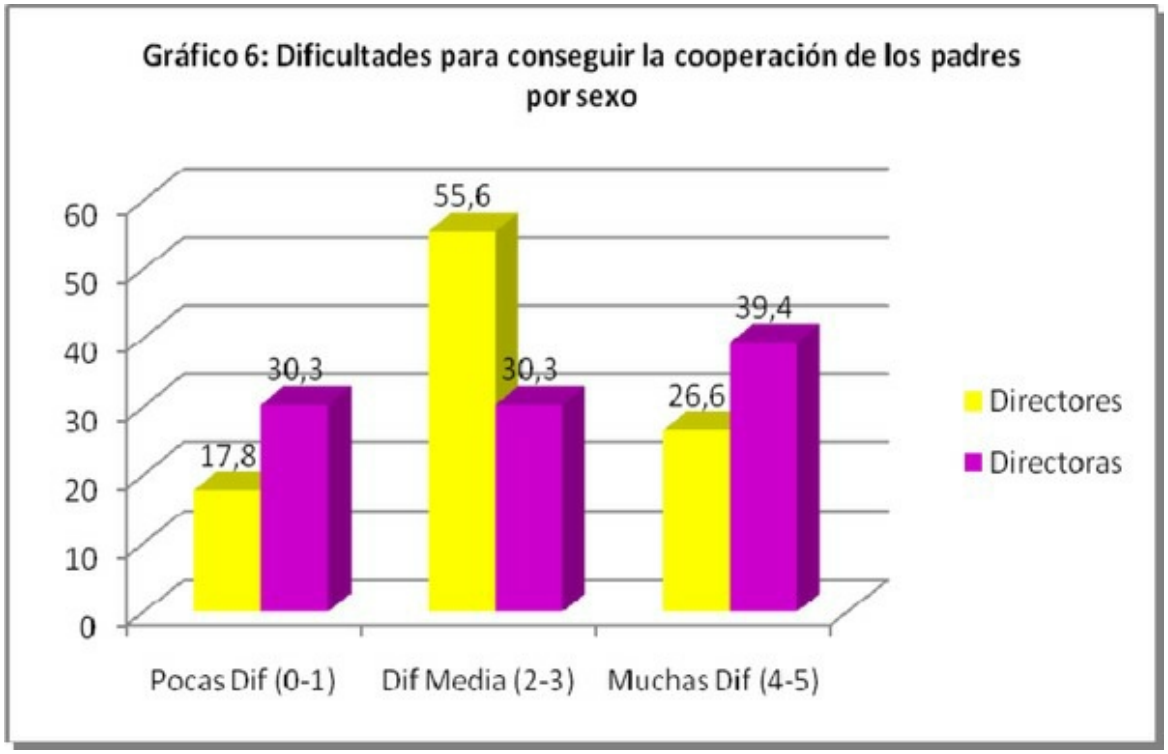


En cuanto a las relaciones con los padres observamos que la mayoría de los directores y directoras (43,5%) dicen tener pocas dificultades seguido de los que dicen tener dificultades medias (41%) y sólo un 15% manifiesta tener muchas. Es curioso, como se puede observar en el gráfico 5, que este bloque de respuesta se corresponda con aquellos que llevan más años en el cargo. En cuanto al sexo no encontramos diferencias muy significativas entre unos y otras, siendo las directoras las que se posicionan más (46,5% frente al 40% directores) en el grado pocas dificultades.

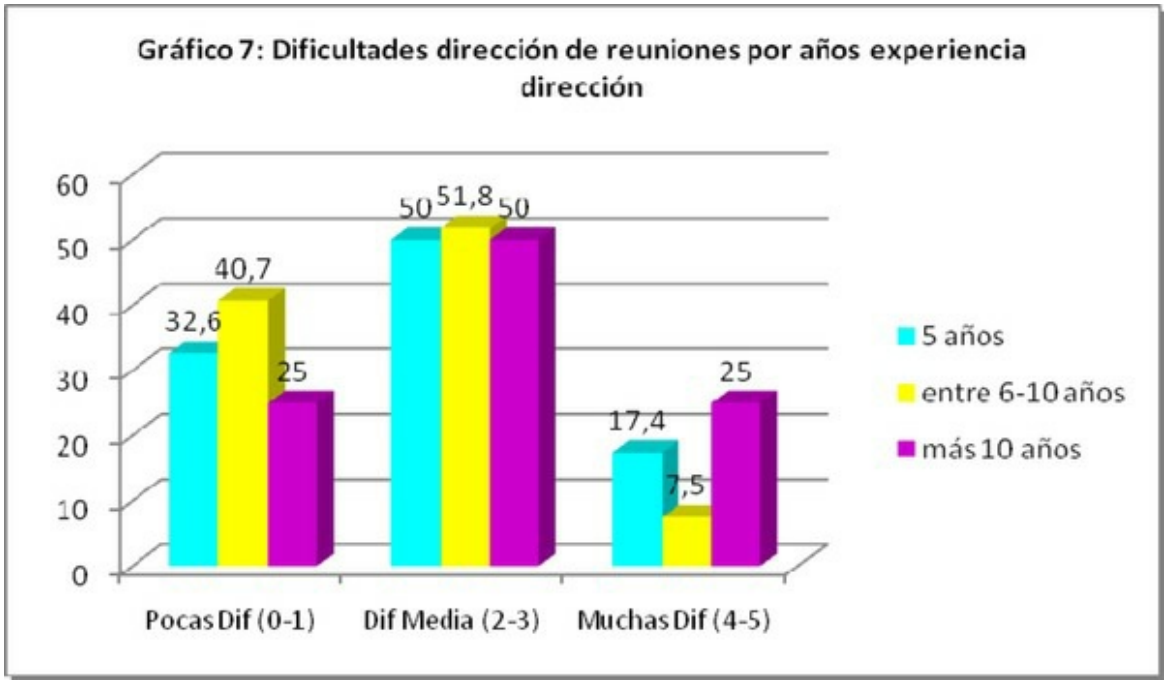


Referente a conseguir la cooperación de los padres la mayoría de los directivos se posicionan en una dificultad media (43,2%) seguido de muchas dificultades (33%), sin existir diferencias significativas por años de experiencia en el cargo. Sin embargo, se observa en el cruce por sexo que las directoras se posicionan más en los extremos muchas dificultades - pocas dificultades que los directores.

Las relaciones con la Administración educativa y con el personal no docente del centro no parece suponer ningún tipo de dificultad para directores y directoras, ya que sólo alrededor de un 15% de los y las encuestadas las califica con el grado mucha dificultad.



En esta dimensión hemos incluido, también, el ítem "dirigir reuniones de Claustro y Consejo Escolar". Queremos constatar un dato que nos parece significativo, la mayoría de los encuestados (85%) manifiestan tener dificultades medias o pocas dificultades para dirigir estas reuniones, quizás por el aspecto más relacional que gestor que tiene esta tarea. Aunque no existen diferencias significativas, como se puede apreciar en el gráfico 7, aquellos directores y directoras que llevan más tiempo en el cargo son los que manifiestan tener más dificultades en este aspecto.



Para terminar esta dimensión veremos el grado de dificultad que plantean los problemas de disciplina del alumnado. Esta tarea podría ser puramente administrativa (siguiendo lo que marca la normativa) pero pensamos que tratarlas desde el plano relacional puedo ser más enriquecedor para el alumnado, de ahí que la incluyamos aquí.

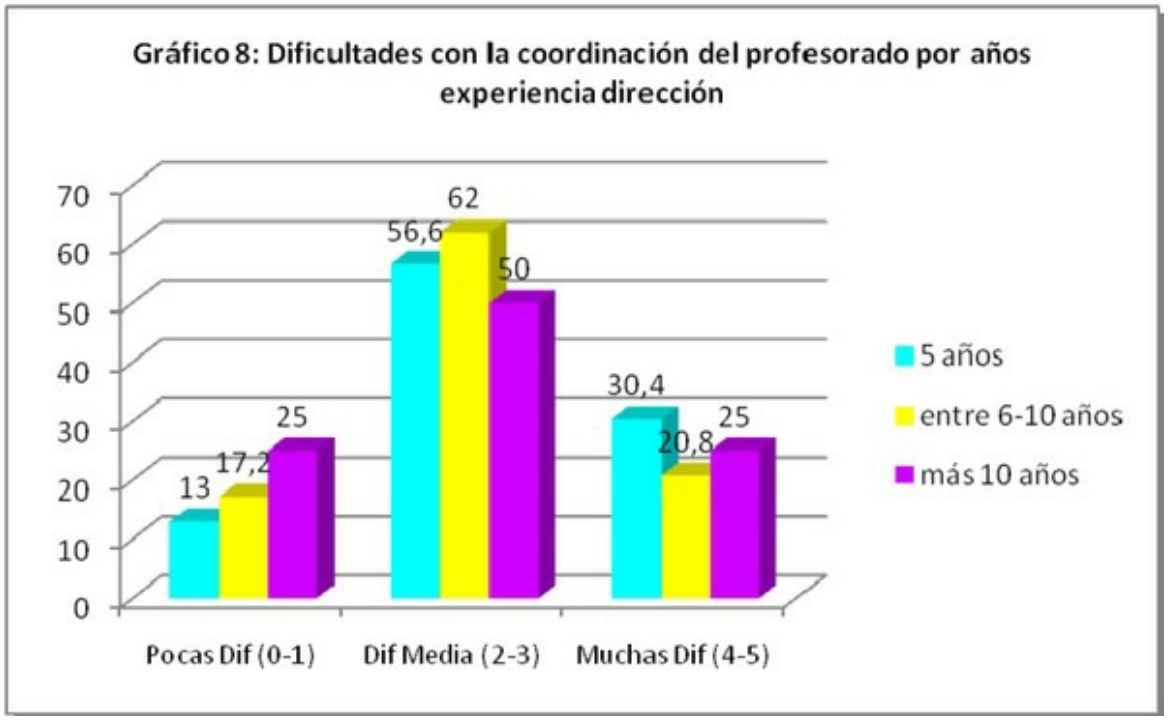
En primer lugar hemos de manifestar que para el 55,5% de los directores y directoras se considera como una dificultad de grado medio y que sólo el 10,5% la considera como gran dificultad, siendo las directoras, en un 40%, las que se posicionan en este estadio, mientras que sólo el 26,5% de los directores así lo reconocen. También existen algunas diferencias en cuanto a los años que lleven en la dirección, por ejemplo, los directores y directoras con menos tiempo en el cargo son los que se posicionan más en pocas dificultades (38,7%) mientras que los que llevan más de 10 años son sólo el 25%, lo cual llama mucho la atención.

3.3. *Dificultades en el ámbito pedagógico*

Dentro de este ámbito vamos a abordar las cuestiones curriculares y las referentes a la coordinación de equipos de trabajo, ítems 8-12-13 y 14 de nuestro cuestionario.

Comenzando por los equipos de trabajo, la mayoría de los directores y directoras encuestados (57%) manifiestan que la coordinación del profesorado del centro es una dificultad de grado medio, existiendo

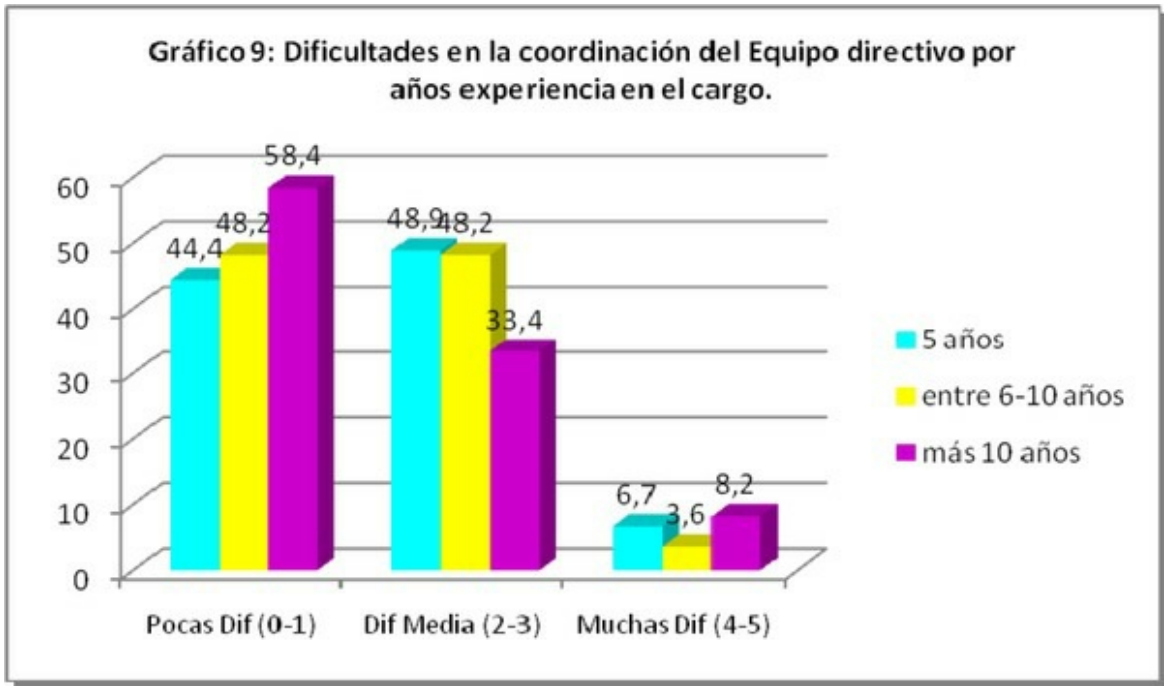
diferencias pocos significativas en cuanto a los años que se lleva ocupando el cargo, como se puede apreciar en el gráfico 8.



Si diferenciamos entre directores y directoras, tampoco existen grandes diferencias aunque son las directoras las que se posicionan más en el grado muchas dificultades 32,6% frente al 22,2% de directores.

En cuanto a la coordinación del propio equipo directivo encontramos que existe una alta proporcionalidad entre los que se sitúan en el grado pocas dificultades (48,2%) y dificultad media (46%), quedando un resto muy pequeño de directores/as que la califican como alta, sólo el 5,8%.

No encontramos diferencias significativas en el análisis por sexo y sí algunas teniendo en cuenta el tiempo que llevan en el cargo (gráfico 9), son aquellos/as que llevan más tiempo los que dicen tener menos dificultades (58,4%).



Impulsar la innovación en el centro parece ser una tarea ardua para directores y directoras ya que el 47,6% la puntúa en los grados 4 y 5, seguido por un 38,6% en los grados 2 y 3. No encontramos diferencias significativas por sexo ni por años de experiencia en el cargo, sólo destacar el bajo porcentaje de representación (11%) que presentan los que llevan menos de 5 años en la dirección en el grado pocas dificultades y el alto índice en muchas dificultades (48%).

Por último, en cuanto a la introducción de las propuestas previstas en el Proyecto de Dirección, la mayoría de los/as directores/as (64%) se posicionan en el grado de dificultad media, siendo los directores con el 68,5% los que más se posicionan en este tramo, las directoras, sin embargo, sólo lo hacen en el 59%. En cuanto a los años de experiencia en el cargo, observamos que aquellos que llevan entre 6 y 10 años son los que más valoran este ítem como dificultad media (70,8%) y los que llevan más de 10 años los que valoran en más alto porcentaje en el grado de poca dificultad (33,4%).

4. *Conclusiones*

Dado que el porcentaje de participación de directores y directoras en este estudio ha sido alto, los resultados nos dan una visión muy completa de las dificultades que dicen tener para realizar sus tareas los directivos de los centros educativos de Andalucía, resultados que difieren muy poco con los obtenidos a nivel nacional.

Entre los resultados obtenidos en esta investigación se pone de manifiesto que las principales dificultades que encuentran los y las directoras andaluzas son las propiamente gestoras o administrativas, sobre todo aquellas que tienen que ver con el tiempo que ha de dedicarle a estas tareas. Le siguen las dificultades a nivel relacional, en concreto, aquellas sobre cómo conseguir la cooperación del profesorado (contenido que podría incluirse no sólo en el ámbito relacional sino, también, en el ámbito pedagógico) y la familia. Este hecho llama la atención dado que las relaciones que se establecen entre ellos no suele ser una gran dificultad, aunque encontramos algunas diferencias en función del género, los años de experiencia y características de la persona que responde.

En este mismo caso se encuentran las dificultades relacionadas con la dirección de reuniones (Claustros y Consejo escolar) o la resolución de problemas disciplinarios del alumnado, donde no se manifiesta que sea una gran dificultad, aunque son los que llevan más tiempo en el cargo directivo los que admiten tenerlo.

En el ámbito pedagógico se observa que la coordinación del profesorado (al igual que anteriormente fue el tema relacional con este grupo) representa una dificultad de grado medio, siendo los directores/as más noveles los que dicen tener mayores dificultades. Impulsar la innovación en el centro, sin embargo, parece una tarea difícil de realizar ya que casi la mitad de los y las encuestadas la califican dentro del apartado muchas dificultades. Este dato choca con las respuestas obtenidas en referencia a la introducción en el centro de las propuestas previstas en el Proyecto de Dirección, donde más de dos tercios de los directores y directoras dicen tener dificultad de grado medio.

Detectadas estas dificultades creemos que llega el momento en que tanto administración educativa como expertos comencemos a buscar posibles soluciones a estas demandas, ajustándolas a las necesidades de la escuela y dando respuesta a las expectativas que tanto la sociedad como los propios directores y directoras tienen.

Por todo ello quizás fuese oportuno recordar que una de las propuestas que desde la OCDE se hace para optimizar el liderazgo en la escuela

(Pont, Nusche y Moorman, 2008) es el conseguir una dirección distribuida, convirtiéndola en una profesión atractiva.

5. *Referencias bibliográficas*

Adams, J.P. (1999): "Good Principals, Good Schools". *Thrust for Educational Leadership, vol. 29 nº 1*, pp. 8-11.

Alby, T. (1979). *An analysis of motives for seeking school board membership in selected communities in Wisconsin*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.

Bardisa, T. (1995). "La participación democrática en las instituciones educativas". En García, J. y Delgado, F. (coords.). *Los retos de la Educación en el siglo XXI.* Madrid: Popular. 125-141.

Browne-Ferrigno, T. (2003). "Becoming a Principal: Role Conception, Initial Socialization, Role-Identity Transformation, Purposeful Engagement". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39, No 4 (October 2003) 468-503.

Cantón, I. y Arias, A. (2008). "La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad". *Revista de Educación 345*, 229-254.

Carrasco, M. J. (2002): *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.

Carrasco, M.J. (2004a). "Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros educativos". *Revista Iberoamericana de Educación 33(3)*, 1-13.

Carrasco, M.J. (2004b). "El liderazgo femenino ante la mejora educativa". En AA.VV. *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes.* Bilbao: ICE Universidad de Deusto. 753-764.

Cavalier, R. (2000). *Personal motivation: A model for decision-making*. Westport, CT: Praeger.

Cheng, Y. C. (1994): "Principal's leadership as a critical indicator of school performance: evidence from multi-levels of primary schools", en *Scholl Effectiveness and School Improvement*, 5 (3), pp. 299-317.

Cistone, P. (Ed.). (1975). *Understanding school boards: Problems and prospects*. Toronto, Canada: Lexington Books.

Cline, Z. and Necochea, J. (2000), "Socialisation paradox: a challenge for educational leaders". *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 3 No 2, pp. 151-158.
Coronel, J. M. (1994): "El trabajo de los directores en los centros escolares: una revisión de estudios y experiencias de investigación", en *Bordón*, 2, pp. 175-184.
Coronel, J. M. (2005): *La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar.* I+D 2005-2008. Financiado por el MEC.
Cowie, M. and Crawford, M. (2008). "Being a new principal in Scotland". *Journal of Educational Administration* Vol. 46 No. 6, pp.676-689.
Crow, G.M. (2006). "Complexity and the beginning principal en the United States: perspectives on socialization". *Journal of Educational Administration*, Vol.44 No 4, pp. 310-325.
Díez, E. y otros (2006): *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección.* Barcelona: Octaedro.
Drake, T. y Roe, W. (1986): *The principalship*. New York. McMillan.
Fernández Serrat, M.L. (2001a): *Las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micropolítica.* Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
Fernández Serrat, M.L. (2001b): *Dirigir centros educativos*. Granada. GEU.
Gairín, J. (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos.* Madrid: MEC-CIDE.
Garmire, L. (1962). "A study of the attitudes of school board members as they relate to the reasons for seeking office". *Oregon School Study Council Bulletin* (pp. 4-16). Eugene: University of Oregon, School of Education.
Gatenby, B. & Humphries, M. (1999): "Exploring gender, management education and careers: speaking in the silences", en *Gender and Education*, 11 (3), 281-294.
Gimeno, J. (1995): *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid.

CIDE.
Glass, T., Bjork, L. y Brunner, C. (2000). *The Study of The American School Superintendency 2000.* Arlington. V.A. American Association of Schools Administrators.
Goldhammer, K. (1955). Community power structures and school board membership. *American School Board Journal, 5*(3), 23-25.
Goodman R., & Zimmerman,W. (2000). *Thinking differently: Recommendations for 21st century school board superintendent leadership, governance and teamwork for high student achievement*. Arlington, VA: Educational Research Service, New England School Development Council.
Hallinger, R. y Heck, R.H. (1998): "Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995", en *School Effectiveness and School Improvement*, 9, (2), pp. 157-191.
Hartle, F. and Thomas, k. (2003). *Sumary Report. Growing Tomorrow ´s School Leaders: The Challenge.* National College for School Leadership, Nottingham.
Hatcher, C. (2003): "Refashioning a passionate manager: Gender at work", en *Gender, Work & Organization*, 10 (4), 391-412.
Hess, F.M. (2003). *A license to Lead- A New Leadership Agenda for America´s Schools.* ERIC No. ED477346. Washinghon, DC: Office of Educational Research and Improvement.
Hobson, A., Brown, E., Ashby, P. Keys, W. Sharp, C. And Benefield, P. (2003): *Issues for Early Headship - Problems and Support Strategies.* Nottingham: National College for School Leadership.
Howson, J. (2003). *The State of the Labour Market for Senior Staff in England and Wales, 2002-2003.* Oxford: Education Data Surveys.
Howson, J. (2004). "The labour market for Senior Staff". *SHA Pennet*, Vol. 64, December, pp. 22-23.
MacBeath, J. (2007). "Leadership as a subversive activity". *Journal of Educational Administration* Vol 45 No. 3, pp. 424-264.
Martin, P. & Collinson, D. (2002): "Over the pond and across the water': Developing the field of 'gendered organizations", en *Gender, Work & Organization*, 9 (3), 244-265.
McCarty, D. (1959): "School board membership: Why do citizens

serve?" *Administrator's Notebook, vol. 8, nº 1*, pp. 41-48.
McClelland, D. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
Mckenzie, K. B.: (2008): "From the Field: A Proposal for Educating Leaders for Social Justice", en *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, (1), 111-138.
Montero, A. (2008): "El acceso a la dirección en el sistema educativo español", en *Revista de Educación, 347*, pp. 275-298.
Mountford, M. (2004). "Motives and Power of School Board Members: Implications for School Board-Superintendent Relationships". *Educational Administration Quarterly* Vol. 40, No. 5, pp. 704-741.
Mountford, M. y Bruner, C.C.(2001) "Motivations for school board membership: Implications for decision making". En C.C. Bruner y L.G. Bjork. "The new superintendency" Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy vol. 6. Netherlands, Elsevier Science Ltd.
Murillo, F.J.; Barrio, R.; Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. CIDE. Número 136. Colección: Investigación.
National School Boards Association (1975), *What do we know about school boards? What the educational research community has learned about local governance of schools*. Evanston, IL: Author.
Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership, 1. Policy and practice*. París: OCDE.
Quong, T. (2006). "Asking the hard questions: being a beginning principal in Australia". *Journal of Educational Administration* Vol. 44 No. 4, pp. 376-388.
Ryder, M. (1994). "Women breaking the statistical norm in Educational Administration". *Thrust for Educational Leadership*, pp. 28-34.
Saenz, o.; Debon, S.(2001): "El acceso a la dirección escolar en España". *Bordón*, 52 (1). pp.107-121.
Saranson, S. (1995). *Political involvement and the Political Principle: Why the existing governance structure of schools should be abolished.* San Francisco: Jossey-Bass.
Shakeshaft, C. (1987): *Women in educational administration.* Newbury Park: CA. Sage.

Skrla, L. (2000): "The social constructions of gender in the superintendency", en *Journal of Education Policy*, 15 (3), 293-316.
Smith, L. (1991). "The gender composition of the pool of prospective school principals". *Canadian Journal of Education*, 16 (2), pp. 198-205.
Stevenson, H. (2006). "Moving towards, into through principalship: developing a framework for researching the carrer trajectories of school leaders". *Journal of Educational Administration* Vol. 44 No. 4, pp. 408-420.
Su, Z.; Gamage., D. & Mininberg, E. (2003). "Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA". *International Education Journal* Vol. 4 No 1, pp. 42-59.
Teixidó et al. (2008): *El acceso a la dirección en los centros educativos públicos.* I+D 2005-2008. Financiado por el MEC.
Teixidó, J. (1996): *Els factors interns de la direcció escolar.* Girona: Servicio de Publicaciones. Universidad de Girona.
Teixidó, J. (1999). *Dirección de centros educativos desde una perspectiva de cambio*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.
Teixidó, J. (2000). "El acceso a la dirección de un centro escolar público" en Actas del III Congreso Internacional de dirección de centros educativos. Universidad de Deusto. Bilbao. 523-532.
Walker, A. and Qian, H. (2006). "Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole". *Journal of Education Administration* Vol. 44 No 4, pp. 297-309.
Weindling, D. and Dimmock, C. (2006). "Sitting in the "hot seat": new headteachers in the UK". *Journal of Educational Administration* Vol. 44, No 4, pp. 326-340.
Young, M. & Mcleod, S. (2001): "Flukes, opportunities, and planned interventions: Factors affecting women's decisions to become school administrators", en *Educational Administration Quarterly*, 37 (4), 462-502.

¿Sabemos lo necesario sobre liderazgo escolar?

Maite Gorriz Farré
Profesora de Matemáticas del IES Verdaguer y ex directora del IES Priorat. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

1. *Introducción*

Bajo el lema del congreso 'Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución' nos preguntamos: ¿Están los líderes educativos capacitados para afrontar este cambio?, ¿poseen una formación adecuada que les permita desarrollar su profesión con garantías de éxito?, ¿las necesidades que reconocen los líderes educativos corresponden a la problemática del día a día a la que ellos mismos declaran enfrentarse?, ¿es posible, y necesaria, una formación en liderazgo para dirigir en la complejidad? Esta comunicación pretende dar respuesta a estas preguntas a partir de un estudio de la situación actual de las direcciones de los centros educativos de Catalunya [(3)] .

2. *Contextualización*

Para contextualizar este trabajo, en primer lugar es necesario referir las indicaciones de la OCDE donde, evidenciando los cambios constantes en la sociedad en general, y en el mundo educativo en particular, apunta al liderazgo como una prioridad para la mejora de la eficiencia y la calidad de las instituciones educativas [(4)] .

En relación con ello, identifica cuatro ejes de actuación para la mejora de la práctica de la dirección escolar. Uno de ellos es el desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar a través de una formación específica. La OCDE recomienda: definir programas de formación que respondan a las funciones y responsabilidades del liderazgo escolar, crear programas de formación basados en el análisis de necesidades, facilitar los candidatos adecuados para el liderazgo escolar (por ejemplo a través de cursos de 'catadores' de liderazgo), organizar programas de inducción (por ejemplo prácticas iniciales o redes de directivos noveles), asegurar la formación continua, asegurar la coherencia entre diferentes organismos que contribuyan a la formación y asegurar la variedad apropiada para una formación eficaz.

En segundo lugar, y situando el estudio en la Comunidad Autónoma de Catalunya, nos encontramos con un cambio de marco normativo: la nueva ley autonómica de educación *Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació, LEC.* Cabe añadir que, en su calendario de desarrollo, una de sus prioridades es la de la autonomía de los centros educativos,

cuyo decreto correspondiente se aprobó el pasado mes de julio, y otra, la profesionalización de la dirección de los mismos.
Un aspecto a destacar en esta ley es el concepto de 'Servei d'Educació de Catalunya', servicio de educación de Catalunya, que está formado por una doble red de centros sostenidos con fondos públicos: los centros públicos y los concertados. Este servicio representa alrededor de unos 4.000 directivos escolares, de los que el 60% son directivos públicos. Si nos centramos sólo en los directivos públicos, podemos destacar los siguientes datos:

- Más del 80% tienen más de 15 años de antigüedad como docentes
- Alrededor del 54% de directivos escolares superan los 50 años de edad, y solo el 8% tienen menos de 40 años.
- De los directivos actuales, el 30% tienen una experiencia en dirección superior a los 8 años.
- El incremento del número de directivos escolares en los últimos 8 cursos es del 22,8%, mientras que el aumento de la plantilla docente es del 40,8% y el del número de cargos de coordinación durante el mismo periodo es del 170,9%.

Un último dato muy significativo es el de que, en las últimas convocatorias del proceso de selección de directivos de centros educativos públicos de Catalunya, el 22% de los centros con vacante no tenían candidatura el curso 2004-05. Este porcentaje se incrementa progresivamente hasta llegar al curso 2008-09, donde el porcentaje de centros vacantes sin candidatura llegó al 62%. Ç

3. *La encuesta a los directivos en activo*

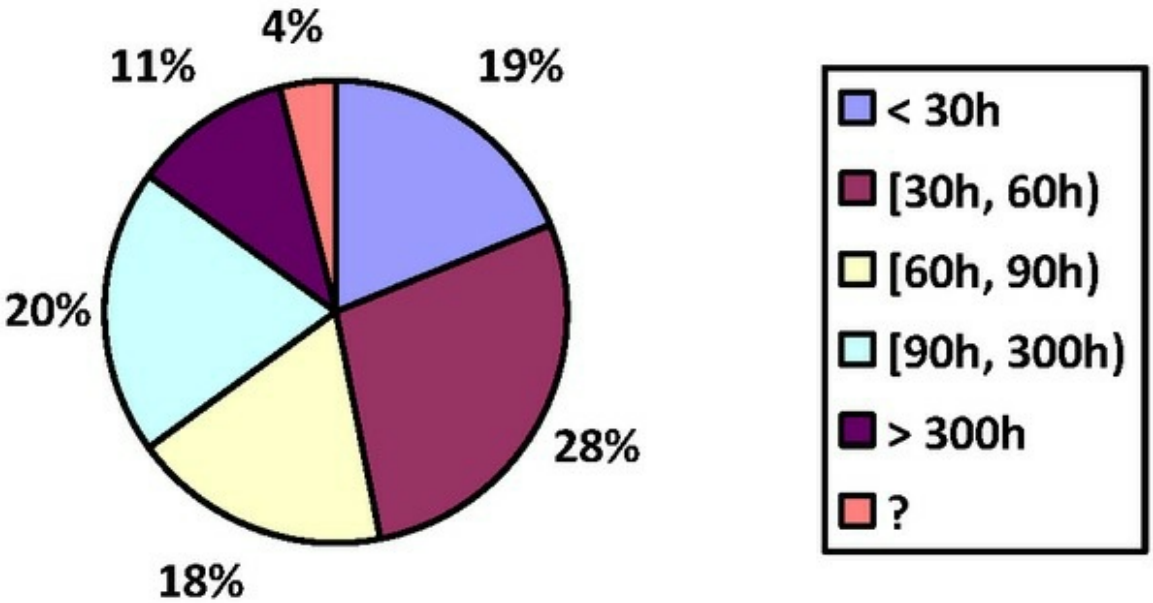
En el contexto mencionado, este estudio quiere aportar el punto de vista de los agentes del liderazgo escolar, contrastando sus necesidades formativas con las dificultades detectadas en el ejercicio de la dirección. Para ello se ha realizado una encuesta que ha sido enviada a todos los centros educativos, y se han obtenido 421 respuestas.
Antes de mostrar las conclusiones es necesario remarcar que la encuesta ha sido respondida de manera voluntaria. Otro aspecto

importante es la distribución uniforme de la muestra obtenida en el territorio. Respecto a la participación de los directivos de centros de primaria, en números absolutos ha sido superior pero, en números relativos, lo ha sido la participación de las direcciones escolares de secundaria. Finalmente, la participación de los centros públicos ha sido muy superior a la de los centros concertados [(5)] .

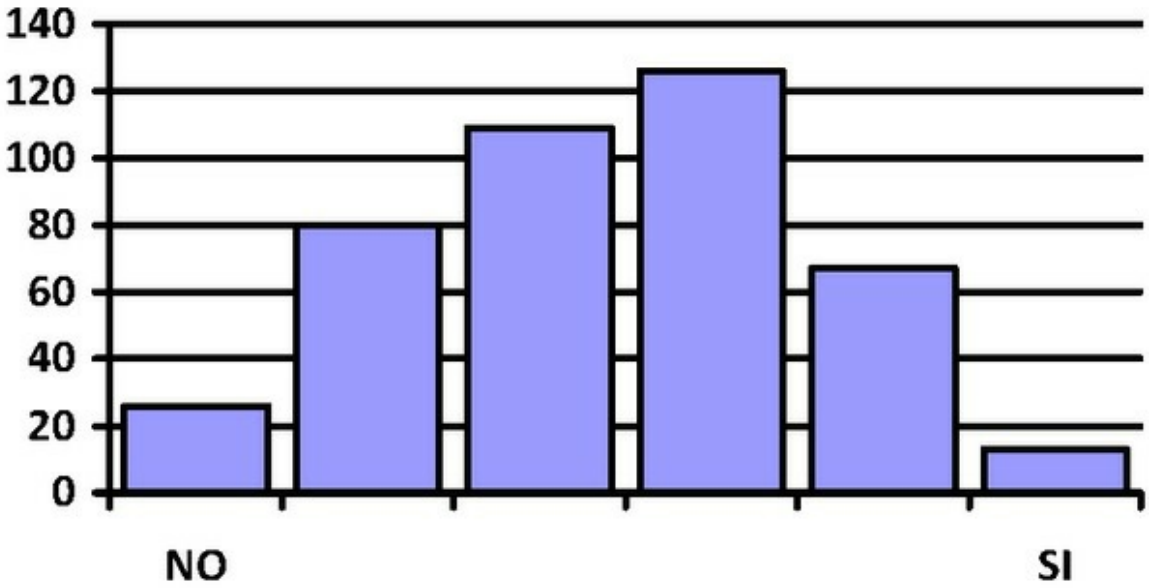
3.1. *La formación recibida*

El resultado de la encuesta nos muestra que el 37% de los encuestados han participado en un programa de formación inicial, requerido por la LOE. El 58% disponía de la antigua acreditación de dirección [(6)] , de los cuales solo el 43% la obtuvieron en cursos de formación. El 5% restante no dispone de la antigua acreditación ni ha realizado formación inicial alguna.

Otro dato obtenido es la cantidad de horas invertidas en formación en dirección escolar. El gráfico siguiente nos muestra una situación bien desigual, desde el 19% de los encuestados que ha recibido menos de 30 horas en formación, pasando por el 28% que la ha recibido entre 30 y 60 horas, el 18% entre 60 y 90 horas, el 20% entre 90 y 300 horas, hasta el 11% que ha recibido más de 300 horas.

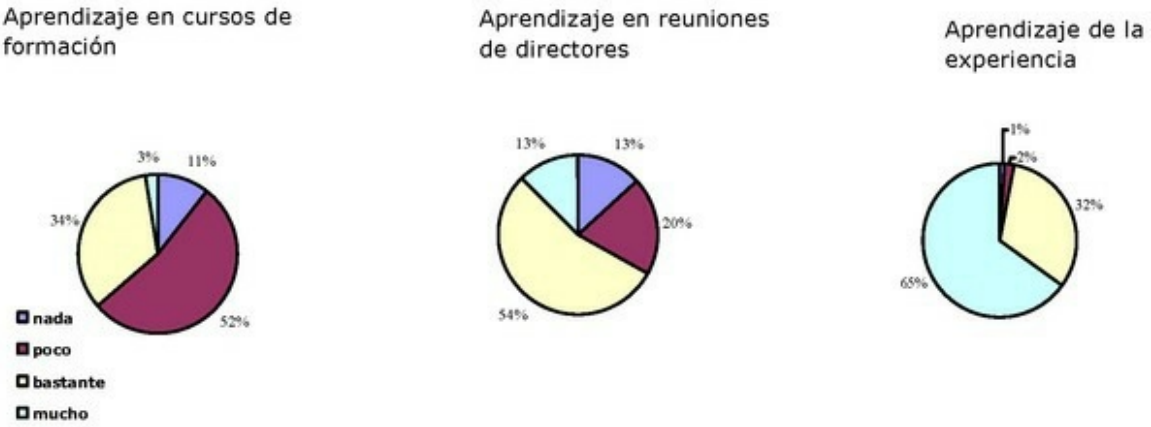


Una de las preguntas de la encuesta era: '¿crees que has recibido suficiente formación como para ser directivo de un centro educativo?' Se respondía dando una puntuación de 1 (NO) al 6 (SI):



Aunque el 49% se siente suficientemente preparado para ser directivo, es necesario destacar que sólo el 3% se siente completamente preparado.

El último dato obtenido se refiere al grado en el que se manifiesta haber aprendido a ser directivo escolar: a partir de la formación, de las reuniones de directores o de la propia experiencia.



El resultado evidencia que la mayor fuente de conocimiento en dirección escolar es la experiencia.

3.2. *La formación necesaria*

Para detectar las necesidades formativas de los directivos de centros educativos se pedía en la encuesta que valorasen en 'nada', 'poco', 'bastante' o 'mucho' la necesidad formativa en 18 aspectos concretos. Seguidamente disponían de una opción abierta para que, dado el caso, concretasen otros aspectos que considerasen necesarios. Los 18 ítems son:

1) Competencias personales.
2) Relaciones interpersonales
3) Gestión del tiempo
4) Gestión de conflictos
5) Gestión del cambio
6) Conocimiento de los instrumentos institucionales y legales
7) Trabajo en equipo y dirección de equipos
8) Habilidades de negociación
9) Planificación estratégica
10) Recursos humanos: gestión de las personas
11) Recursos económicos
12) TICs, procesos y calidad
13) Evaluación y rendición de cuentas
14) Gestión del currículo
15) Supervisión y evaluación docente
16) Desarrollo profesional docente
17) Proyección exterior
18) Trabajo en red

Aunque no hay una diferencia significativa, se puede precisar que los aspectos en los que se detecta mayor necesidad formativa son 'El trabajo en equipo y dirección de equipos' y 'Recursos humanos: gestión de las personas'. Lo más destacable es que el 84% de los encuestados manifiesta la necesidad de recibir una formación en dirección escolar como mínimo en 14 de los 18 aspectos planteados.
Sobre las necesidades formativas expresadas espontáneamente por los encuestados, cabe destacar la coincidencia en el ámbito de 'derecho laboral y procedimiento administrativo' pero, sobre todo, la necesidad de compartir experiencias y realizar visitas a centros con experiencias destacadas:
'Crec que és molt necessària una formació contínua però planificada i útil per tal de poder gestionar bé el temps de dedicació a la direcció i

el de formació. Així com tenir un temps d'aplicació del que s'ha aprés i poder intercanviar experiències i informacions.'
('Creo que es muy necesaria una formación continua pero planificada y útil para poder gestionar el tiempo de dedicación a la dirección y a la formación. Así como disponer de tiempo para la aplicación de lo aprendido y poder intercambiar experiencias e informaciones.')
Otras aportaciones son:
'Formació ètica per veure l'educació com una eina de treball per l'equitat social'('Formación ética para ver la educación como un instrumento de trabajo en la equidad social.')
'No hi ha temps per tanta cosa perquè també s'ha d'estar al centre i "conduir-lo"'('No hay tiempo para tanta cosa porque también es necesario estar en el centro y conducirlo.')
'Moltes vegades la FORMACIÓ no ho és tot, molts d'aquests aspectes que demanes a més de formar-se, que també és important, cal aplicar-hi SENTIT COMÚ i lògica i això s'aprèn amb practicar-ho, i de vegades no s'aprèn mai.' ('Muchas veces la formación no lo es todo, muchos de estos aspectos además de formarse, que también es importante, es necesario aplicar el sentido común y la lógica y esto solo se aprende con la práctica, y a veces no se aprende nunca.')
Finalmente destacar que las aportaciones hacen más hincapié en la tipología de formación, que debería ser socialmente valorada e impartida por una institución reconocida, que en su contenido. En definitiva: *'Una formació completa, seria, professional i sobretot útil'* ('Una formación completa, seria, profesional y sobretodo útil.')

3.3. *Las dificultades en el cargo*

Siguiendo el mismo procedimiento anterior, se ha intentado detectar el grado de dificultad para desarrollar el cargo directivo en los siguientes aspectos:

1) Presentar el proyecto de dirección
2) Escoger los otros miembros del equipo directivo
3) Las horas de dedicación que conlleva el cargo
4) La falta de formación recibida
5) La colaboración con la inspección educativa

6) Cumplir con la normativa

7) La comunicación con las familias

8) La resolución de conflictos entre el alumnado

9) La gestión del profesorado

10) Resolver situaciones urgentes del día a día

11) Impulsar nuevas iniciativas

Los encuestados encuentran la máxima dificultad en las horas de dedicación que conlleva el cargo, y la resolución de las situaciones urgentes del día a día, así como en impulsar nuevas iniciativas.
Otras dificultades, de las muchas expresadas por los encuestados son:
• *La dificultat de fer d'enllaç entre el Departament i el professorat.* (La dificultad de hacer de enlace entre el Departament y el profesorado).
• *Fer entendre a l'Administració les necessitats reals del centre (plantilla, intervenció d'altres serveis -salut mental-,petit i gran manteniment...)* (Hacer entender a la Administración las necesidades reales del centro: plantilla, intervención de otros servicios -salud mental, mantenimiento...).
• *Al principi de ser director, parlo de fa 21 anys, fer entendre al professorat que cadascú tenia que assumir les responsabilitats que li atorgava la llei. Jo, com a director no estava disposat a fer desistiment de les meves competències en favor del Claustre. Per convenciment, mai m'he cregut aquella frase que "entre tots ho farem tot". Pura fal·làcia. Cosa diferent és treballar en equip i gestionar mitjançant un lideratge compartit.* (Al principio de ser director, hace 21 años, hacer entender al profesorado que cada cual tenía que asumir las responsabilidades que le otorgaba la ley. Yo, como director, no estaba dispuesto a desistir de mis competencias a favor del claustro. Por convencimiento, nunca me he creído esa frase que 'entre todos lo haremos todo'. Pura falacia. Cosa diferente es trabajar en equipo y gestionar a través de un liderazgo compartido).
En el seu dia, una de les dificultats, va ser implantar una cultura de qualitat i de millora contínua en el centre. Trencar amb conceptes preconcebuts del professorat; manca de cultura de l'avaluació, de treballar seguin procediments i processos establerts, treballar amb

objectius predeterminats i mesurar resultats, etc. (En su día, una de la dificultades, fue implantar una cultura de calidad y mejora continua en el centro. Romper con conceptos preconcebidos del profesorado, falta de cultura de evaluación, de trabajar siguiendo procedimientos y procesos establecidos, trabajar con objetivos predeterminados y medir resultados, etc.)

• *Les dificultats que més m'han amoïnat (i que de fet és el que hores d'ara més em preocupen) venen derivades de:* (las dificultades que más me han preocupado -y que de hecho es lo que más me preocupa actualmente) se derivan de:

- Incapacitat -o incompetència directament- de determinats docents, i no poder fer gran cosa davant d'un excessiu grau de "funcionarització" de determinats professorat (per sort en són una minoria i queden absolutament "diluïts" entre una gran majoria de professionals molt competents) (incapacidad, o incompetencia directamente, de ciertos docentes, y no poder hacer gran cosa delante de un excesivo grado de 'funcionarización' de determinados profesores -por suerte son una minoría y quedan completamente diluidos entre una gran mayoría de profesionales muy competentes-).

- Gestió de l'absentisme en horari lectiu (malalties de curta duració, haver d'anar al metge sempre en horari laboral, gestions de caire personal, ...) i d'un ús crec que abusiu del recurs de la baixa laboral (en aquest cas d'un grup petit del professorat i que sempre són els mateixos) (gestión del absentismo en el horario lectivo (enfermedades de corta duración, visitas médicas en horario laboral, gestiones de carácter personal...- y un uso creo que abusivo del recurso de la baja laboral -en este caso de un grupo reducido de profesorado y que siempre son los mismos).

- No poder incidir en el professorat, en especial en aspectes econòmics que haurien d'anar lligats a factors de productivitat (evidentment avaluats amb criteris absolutament objectius) (no poder incidir en el profesorado, en especial en aspectos económicos que deberían estar ligados a factores de productividad -evidentemente evaluados con criterios absolutamente objetivos-).

• *Arribar a un consens en la presa de decisions.* (Llegar a un consenso

en la toma de decisiones).
• *La manca de temps per reflexionar, per pensar i per planificar.* (Falta de tiempo para reflexionar, para pensar y para planificar).
• *Establir vies de comunicació i sensibilitzar sobre el tractament que es dona a la informació. Motivar per emprendre nous projectes (perquè no sempre siguin els mateixos)* (Establecer vías de comunicación y sensibilizar sobre el trato que se da a la información. Motivar para emprender nuevos proyectos, para que no sean siempre los mismos).
• *Conciliació familiar* (Conciliación familiar).
• *En la creació d'un nou centre:* (En la creación de un nuevo centro:)
Manca de suport per part del Departament en l'obertura d'un nou centre, no es lliura cap mena de protocol a seguir. Tot s'ha d'anar descobrint dia a dia. (Falta de apoyo por parte del Departament en el inicio de un nuevo centro, no existe ningún protocolo. Todo se descubre con el día a día).
Dificultats en l'assignació de plantilla de centre i plantilla insuficient. (Dificultades en la asignación de plantilla del centro y plantilla insuficiente).
Dotació econòmica mínima amb dotació de material més pròpia del segle XIX que del segle XXI. (Dotación económica mínima con dotación de material más propia del siglo XIX que del siglo XXI).
• *L'ètica professional, i és parla poc d'ella!* (Ética profesional, y se habla poco de ella!).
• *Canviar les lleis sense formar els mestres és un error, tothom ha hauria d'haver estat format en els canvis de la LEC i s'està fet a "posteriori". Costa moltíssim canviar les dinàmiques de funcionament de grups de mestres, des de l'Equip Directiu suposa un gran esforç.* (Cambiar las leyes sin una formación a los docentes es un error, todos deberían estar formados con los cambios de la LEC y se está haciendo a posteriori. Es muy laborioso cambiar las dinámicas de funcionamiiuento de grupos de maestros, desde el equipo directivo supone un gran esfuerzo).
La majoria del professorat no té clar les seves obligacions legals en l'àmbit laboral i les responsabilitats que això comporta, no n'estan assabentats. (La mayoría del profesorado no tiene claras sus

obligaciones legales en el ámbito laboral y las responsabilidades que ello conlleva).

• *La política educativa*

4. *Contraste de los resultados*

Para contrastar los resultados obtenidos de la encuesta se ha creado un grupo de discusión y se ha entrevistado a profesionales relacionados con la dirección escolar.

4.1. *Grupo de discusión*

Este grupo de discusión ha tenido lugar dentro de la Asociación de directivos de la educación pública de Catalunya, AXIA.

En el grupo de discusión se corroboraron los resultados obtenidos en las encuestas, la falta de formación en dirección escolar, las dificultades en el desarrollo del cargo y las necesidades formativas, y se llegaron a definir tres tipos de modelo de formación necesaria:

- Curso de formación profesionalización en dirección escolar. Consistiría en formar al colectivo de directivos de centros educativos como profesionales de la dirección escolar.
- Curso de formación inicial. Requerido por la LOE, antes del nombramiento como directivo escolar. Y añadir una formación de 'acompañamiento' durante el primer año del ejercicio de la dirección.
- Formación continua. Dirigida a directivos en ejercicio.

Además se resaltaron los siguientes aspectos genéricos:

- Toda la formación debería incorporar aspectos prácticos, con prácticas en centros y estudio de casos.
- La formación debería ser selectiva (con una convocatoria para acceder donde el candidato debería expresar sus motivaciones e inquietudes para realizar la formación) y evaluada (la asistencia no debería ser suficiente para superar la acreditación de la formación).
- La formación debería ser conjunta para todo el 'Servei Educatiu' (centros públicos y concertados, refiriéndose al nuevo concepto de la LEC de centro sostenido con fondos públicos).
- Establecer la figura del directivo profesional formado y externo al

centro habilitado para acceder a una plaza vacante en el momento del concurso de selección de directores cuando no haya una candidatura en un centro.

4.2. *Entrevistas*

La mayoría de los entrevistados coinciden en afirmar que es necesario definir un modelo de dirección antes de definir la formación en dirección escolar, aunque hay diferentes opiniones sobre cual debe de ser el modelo directivo. Sin embargo, muchos de ellos coinciden en que la formación en dirección escolar debe dar las herramientas necesarias para que cada directivo defina su propio modelo de dirección según un contexto concreto.

Se reconoce de forma general que hay unas personas que 'hacen' de directores y no se puede pretender que de repente se formen. Para ello se necesita de una propuesta viable y que de forma progresiva se profesionalice la dirección escolar hasta obtener personas que 'sean' directores.

Añaden que el futuro de la formación en dirección escolar en Catalunya, pasa por una formación en liderazgo escolar de calidad y bien evaluada, realizada por buenos formadores con una buena base teórica y, a la vez, con un conocimiento de la dirección escolar real, huyendo de teóricos universitarios y de directivos sin base teórica. Finalmente se incide en la necesidad de una formación práctica.

Y se intuye una demanda, desde las instancias técnicas, los profesionales de la educación escolar y las universidades, al estamento político para fijar la prioridad de la profesionalización de la dirección escolar en el sistema educativo.

5. *Propuestas formativas en dirección escolar*

Finalmente, una vez analizada la voluntad del Departamento de Educación, se ha realizado un estudio de Modelos de Organización Estratégica, MOEs, a fin de definir una propuesta de 'Formación en dirección escolar' coherente con la nueva ley y con la situación actual de los directivos escolares y que tenga en consideración los diferentes estudios realizados por profesionales en gestión y liderazgo.

Para plantear el estudio aparecen dos dicotomías: la primera es la de si la formación ha de estar dirigida a directivos de centros públicos, o

bien formación a directivos de centros sostenidos con fondos públicos (públicos y concertados); la segunda es la de si la formación ha de estar dirigida a directivos en activo, o bien incluir a personal docente interesado en temas de gestión.
La propuesta que se presenta es maximalista, y consiste en una formación dirigida a los directivos de centros mantenidos con fondos públicos (públicos y concertados), y a personal docente que muestre interés en temas de gestión. De esta manera se consiguen también dos efectos colaterales:

- Uno, de carácter anticipativo de las tendencias actuales del mundo profesional directivo: unifica el Servei d'Educació de Catalunya.
- Otro, de carácter reactivo, que sería el de solucionar la falta de candidaturas a la dirección escolar formando a futuros directivos profesionales que formarían parte de un colectivo preparado para dirigir centros con vacante a la dirección sin candidatura. Además, es reactivo porque soluciona el problema de los 'nombramientos a dedo' que se realizan en la actualidad de forma más o menos clara cuando no hay ninguna candidatura.

6. *Conclusiones*

Como conclusiones del trabajo se pueden destacar los siguientes aspectos:

- La formación en dirección escolar actual en Catalunya no satisface las necesidades formativas de los directivos de los centros educativos. Sin embargo, éstos reconocen su importancia para la mejora del sistema escolar. Los aspectos valorados como más necesarios son 'el trabajo en equipo y dirección de equipos' y 'la gestión de las personas' (7) , e inciden en la necesidad que adopten una metodología práctica, de estudio de casos y de intercambio de experiencias huyendo de los modelos teóricos.
- Comparando las necesidades formativas detectadas por los directivos con las dificultades que manifiestan tener en el cargo, coinciden en el aspecto correspondiente a 'la gestión de las personas'. Aparecen, además, entre las dificultades: las 'horas de

dedicación al cargo', el 'resolver los temas urgentes del día a día' y el 'impulsar nuevas iniciativas'. En definitiva, 'la gestión del tiempo y del cambio'.

- Casi la totalidad de los directivos encuestados afirman que han adquirido competencia para el desarrollo de la dirección escolar desde la propia experiencia. Dos terceras partes de ellos admiten que han adquirido competencias útiles en las reuniones de directores. Finalmente, sólo algo más de una tercera parte de los directivos encuestados reconocen haber aprendido mucho o bastante en cursos de formación.

En definitiva, si intentamos dar respuesta a alguna de las preguntas planteadas al inicio de este artículo, y después de analizar los resultados presentados, nos vemos obligados a destacar que un porcentaje muy elevado de los líderes educativos manifiestan no poseer una formación adecuada que les permita desarrollar su profesión con garantías de éxito. Aunque la mayoría de ellos reconocen su necesidad.

Si nos alejamos del ámbito del directivo escolar, es evidente que si preguntamos por la necesidad de una formación para cualquier persona que desee ser un profesional, todo docente respondería afirmativamente, incluso sería una respuesta generalizada en cualquier ámbito de la sociedad. El problema que se nos plantea es doble: ¿se mantiene la misma opinión generalizada cuando se plantea sobre la profesión del directivo escolar? Aceptada la necesidad, ¿es posible una formación en liderazgo para dirigir en la complejidad?

Las opiniones de los profesionales expertos en liderazgo escolar coinciden en defender la profesionalización del directivo escolar y la necesidad de formación en este ámbito. Por otro lado, el marco normativo autonómico catalán abre nuevas posibilidades. Ahora bien, hacer posible la profesionalización del directivo escolar y desarrollar la formación en este ámbito es un proceso que requiere una planificación a medio plazo.

Por tanto, e indiscutiblemente, la profesionalización de la dirección escolar que permita el cambio estructural del Sistema Educativo de

forma progresiva y continuada es posible siempre y cuando las políticas educativas opten por esta prioridad.

7. Referencias bibliográficas

Antúnez, S. (2006). "La dirección y el gobierno de los centros en la LOE: algunos avances y detenciones". *Avances en supervisión educativa, 4.*

Álvarez, M. (2006). "La escuela pública también tiene derecho a una dirección profesional". *Avances en supervisión educativa*, 4.

Bernal, J.L. (2006). *La formación de directivos en ejercicio. Una formación fragmentada, legalista y sin referencias al contexto de cada centro*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Escamilla, S. (2006). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis Doctoral. UAB.

Estruch, J. (2008) *Dirección escolar, corporativismo y profesionalidad, o cómo un proyecto autogestionaria acabó devorado por la inercia funcionarial. Repensando la organización escolar*. Barcelona: Akal, Cap. 7, 171-203.

Fernández Serrat, M.L. (2006). La formación inicial para la dirección. Políticas de Gestión de la Organizaciones Educativas. IX CIOIE. Oviedo.

Gairín, J.; Domínguez, G.; Gimeno, J.; Ruiz, J.M.; Tejada J.; Tomás, M. (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: MEC.

Gairín, J. (2010) Los directivos como agentes de cambio en las organizaciones educativas. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona (Inédito).

Hopkins, D. (2009). *L'emergència del lideratge del sistema*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Debats educació 12.

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació. DOGC 5422, 16.7.2009

Longo, F. (2009) Lideratge i participació en el centre. Temps de canvi i complexitat en l'educació. Document de treball per al debat. Consell Escolar de Catalunya.

Murilllo, F.J. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE, Vol 4, No. 4e. 11-24.

OCDE, (2007) www.oecd.org/edu/schoolleadership

Pélach, J., Teixido, J. (1996): La formación de equipos directivos en Catalunya. IV CIOIE. Tarragona.
Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H. (2008) *Improving school leadership Vol I: Practice and Policy*. OCDE.
Ramió, C.; Salvador, M. (1999): Los Modelos de Organización Estratégica: una adaptación del enfoque estratégico para el diseño organizativo de la Administraciones públicas. GAPP No.16. 89-105

Formación de directivos de educación secundaria en México: análisis de necesidades

Juan José González
Patricia Silva
Serafín Antúnez
Paulino Carnicero
Universidad de Barcelona

1. *Contextualización*

En la actualidad, es un hecho ampliamente aceptado que la calidad de la enseñanza depende, entre otros factores, de las prácticas directivas que se llevan a cabo en el seno de las instituciones educativas. Múltiples aportaciones académicas, desde las ya clásicas (Buckley, 1985; Blackburn y Moisan, 1988; Bredeson, 1996), estudios sobre la función directiva (Antúnez, 1991, Gimeno, 1995; Isaacs, 2004; Camarillo, 2006; Wagner y otros, 2006); investigaciones específicas sobre análisis de necesidades de formación (Gairín, 1995, Bardisa, 1995, Armas, 1996), en el ámbito español, o Escamilla (2006), SEP-DGIE (2004) **(8)** entre otros, en el ámbito latinoamericano y también el peso de las evidencias, nos indican continuamente que la función directiva constituye un elemento que puede ser sustantivo y determinante tanto para hacer posible el buen funcionamiento y los procesos de mejora de las instituciones escolares como para interferirlos y perjudicarlos..

Sin embargo, también es cierto que la dirección escolar se ha encontrado con problemas como:

- Falta de tradición del trabajo en equipo;
- Estructuras del centro educativo poco eficaces;

- Falta de preparación técnica en los líderes de coordinación;
- Falta manifiesta de recursos suficientes para motivar e incentivar a los grupos de trabajo.
- Etc.

Para intentar mitigar los efectos de este tipo de situaciones en el desarrollo de la función directiva se hace imprescindible disponer de una formación específica para directivos que resulte contextualizada y que incida en la carrera profesional.

En estos momentos, en casi todos los países latinoamericanos se está saliendo de un largo período de desconsideración de la formación específica para el desempeño de la función directiva. Durante los períodos recientes pasados, y con mayor profusión en los últimos cinco años, son perceptibles decididos y numerosos intentos por diseñar programas y acciones formativas con esa finalidad.

Dichos programas se están dirigiendo, sobre todo, hacia la capacitación de las personas que ya están desempeñando tareas directivas, bien al acceder al cargo -en muy pocas ocasiones-, bien más adelante -en la mayoría de los casos-. Sólo excepcionalmente han formado parte del currículo de la formación inicial o de grado dentro de determinadas licenciaturas universitarias o diplomados, a través de especialidades. Todas esas propuestas formativas concuerdan en tres ideas fundamentales:

Capacitar específicamente para la práctica de las tareas directivas a las personas que las desempeñan constituye una necesidad de primer orden. Para que dicha formación alcance sus fines principales debe estar enmarcada en un modelo de dirección claramente concebido y al que se tiende. Para que sea eficaz debe relacionarse con las prácticas de dirección reales y cotidianas que tienen lugar en las escuelas o, dicho de otro modo, con las necesidades sentidas de los directores y directoras.

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, podemos afirmar que el caso de México es paradigmático. El contexto en el que ha vivido la dirección escolar en México ha sido de constante transformación en los últimos años ya que se ha producido un proceso de Reforma (Acuerdo

Nacional para la Modernización de la Educación Básica ANMEB, 1992) así como la aplicación de una nueva Ley General de Educación (1993). Ese escenario, ha conllevado también la aparición de algunas disyuntivas. Por ejemplo, el director ha podido comprobar cómo se ha producido la escisión entre el desarrollo de sus funciones como líder pedagógico de la institución y la presión administrativo-burocrática a la que es sometido por parte de las Administraciones públicas, siendo las tareas más administrativas y burocráticas las que le consumen una mayor parte de su tiempo.

Otra paradoja que se observa en el caso mexicano es que, salvo excepción en algún Estado, se accede al cargo de director/a sin tener que acreditar estudios ni preparación específica debidamente homologada. Dicha acreditación no se considera suficientemente entre los requisitos para el acceso. Es más, a menudo se llega al cargo justificando años de experiencia o méritos docentes, mediante procesos en los que no está presente la verificación de conocimientos teóricos o prácticos para el desempeño de la dirección. Se deduce que con la formación inicial y la experiencia docente acumulada será suficiente, cuando todos sabemos que el tránsito desde la docencia a la función directiva constituye un cambio de oficio que acontece de manera súbita y conduce a desempeñar tareas que poco tienen que ver con la docencia de un grupo de niños y niñas o de adolescentes. Tareas diferentes en escenarios distintos y con interlocutores nuevos, a menudo fuera del centro: comunidad, autoridades locales, etc., requieren de capacidades que difícilmente se adquirirán y desarrollarán sin la ayuda de procesos formativos.

También ha sido frecuente el diseño de los programas de formación considerando a la función directiva como un ejercicio en el que priman las acciones burocráticas y administrativas sobre las de innovación curricular. O bien programas de capacitación para personal directivo en los que suelen prevalecer aún los propósitos que enfatizan en el conocimiento de teorías o normativas escolares frecuentemente separadas de la acción práctica que comportará su trabajo cotidiano.

Ante todas estas circunstancias, parecía más que justificado efectuar un diagnóstico que permitiera identificar, conocer y analizar las

necesidades de formación que derivaban de ese complejo desempeño con el fin de obtener informaciones relevantes que ayudaran a una mejor concepción, diseño, implementación y evaluación de programas de capacitación de directivos escolares en México.

2. *Descripción de la investigación*

La presente comunicación es uno de los productos obtenidos a raíz del estudio "*Análisis de necesidades de formación de los directivos escolares en México*" [(9)] , investigación enmarcada en el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica de la Agencia Española de Cooperación Internacional (PCI-AECID), desarrollado a lo largo del año 2009.

Dicho estudio se formuló como una continuación del trabajo iniciado durante el curso 2007-2008 por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (México), la Universidad Autónoma de Baja California (México) y la Universidad de Barcelona (España).

En aquella ocasión, se planteó llevar a cabo una investigación cuyo fin último era incidir en las necesidades de formación de los equipos de gestión de las escuelas de nivel primario en la República Mexicana, como elemento fundamental para la mejora de la calidad del servicio educativo que en ellas se presta. Dicho estudio, demostró que, si bien es cierto que los equipos de gestión de estas escuelas merecían una atención especial por lo que respecta a su formación, no lo son menos los equipos directivos de los centros de secundaria, colectivo profesional en el que, en este segundo trabajo se intentó centrar la atención y de esa forma, lograr una panorámica global de las necesidades de formación de los directivos en todos los niveles del sistema educativo.

3. *Objetivos*

Entre los objetivos más relevantes que pretendía alcanzar el estudio aquí descrito, podemos señalar los siguientes:

- Conocer y analizar las necesidades de formación de los directivos de las escuelas de secundaria mexicanas con el fin de proporcionar elementos de ayuda para el diseño, implementación y evaluación de un modelo de formación para dicho colectivo profesional.

- Identificar y proponer los principios que deberían orientar el modelo, las modalidades formativas más pertinentes, según cada situación y contexto, los criterios para tomar decisiones en relación con las estrategias metodológicas y para determinar la selección de los contenidos de formación.
- Ofrecer algunas orientaciones para construir una propuesta de itinerario de formación para las personas de este colectivo profesional.

4. *Metodología*

El estudio se desarrolló a partir de una metodología de orientación cualitativa desde una perspectiva fenomenológica cuyo eje central fueron las visiones, percepciones, valoraciones e interpretaciones de los agentes implicados en la investigación (directores y directoras de centros de secundaria en ejercicio).
Se escogió el enfoque cualitativo porque:

- Permite identificar la realidad que se está investigando en el contexto en el cual está situada. Puesto que las realidades son múltiples solo pueden entenderse cuando se observan y analizan desde el mismo contexto en el cual tiene lugar.
- Permite advertir la percepción que tienen los directores de su realidad.
- Permite descubrir la complejidad del contexto dentro del entorno.
- Capta las expectativas y experiencias personales de los directores.
- Las necesidades que se detectan tienen un carácter holístico.
- Propicia la inducción de temas que emergen durante la investigación.
- Facilita el contacto de los investigadores con el contexto, lo cual favorece la comprensión y la interpretación de cada situación.
- Favorece al investigador o investigadora observar minuciosamente, casi efectuar un "retrato" de la situación.

La estrategia de investigación utilizada a lo largo del proceso fue el

"estudio de casos". Stake, R. (1998) define el estudio de casos como *"el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes"*. Por tanto, y siguiendo a Pérez Serrano (1994), los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se basan en el razonamiento inductivo, dado que manejan múltiples fuentes de datos.
El tipo de estudio de caso que se llevó a cabo es el denominado por Stake (1998) como "estudio instrumental de caso colectivo". Con este tipo de estudio pretendíamos profundizar y comprender una problemática determinada. Estos casos fueron seleccionados siguiendo el criterio de "rentabilidad", que suponía que las características de los mismos ofrecían buenas posibilidades de aprendizaje sobre el tema objeto de estudio, mediante la comprensión de la particularidad y unicidad de los mismos. Concretamente se seleccionaron para el presente estudio dos casos como son los del estado de México, D.F. y el de Baja California.
El estudio de casos fue descriptivo e interpretativo, en la medida que aportó informaciones básicas sobre ellos, y ofreció interpretaciones en base a categorías conceptuales y teóricas que las sustentaran.
Las posibilidades y ventajas que ofrecía el "estudio de casos", compensaban las posibles limitaciones **(10)** . Para la resolución de éstas, y enfatizar también en los criterios de credibilidad, se propusieron estrategias como las devoluciones a los participantes, el contraste con otros investigadores, la triangulación, la delimitación clara de la intencionalidad, etc.

5. *Técnicas de recolección de datos y caracterización de la muestra*

Para detectar las necesidades de formación de los directores escolares, se hizo uso de instrumentos diversos que nos aportaron información desde diferentes perspectivas y que se complementaron entre sí, y que al mismo tiempo permitieron desarrollar procesos de comparación y contraste.
Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron:

- Grupos de discusión

- Entrevistas en profundidad, e
- Informes de personas expertas.

Los datos obtenidos, junto con las de las entrevistas y los textos de los informes de expertos fueron analizados informáticamente (Sandín, 2003) y se establecieron las agrupaciones de las opiniones por categorías y las relaciones entre éstas. Se procedió a extraer las conclusiones tratando de integrar los resultados de los análisis de las informaciones recogidas.

6. *Resultados y conclusiones*

Algunos de los resultados y conclusiones del estudio aquí presentado inciden en varias líneas básicas de trabajo:

a) Aspectos generales

- Se constata de manera unánime, el reconocimiento de la fuerte carencia de formación para el desempeño del cargo que poseen los directivos escolares de escuelas secundarias en México, y en que, por consiguiente, la capacitación de este colectivo profesional resulta imprescindible e inaplazable.
- La oferta formativa, por ahora, parece ser insuficiente, irregular y episódica y, en cualquier caso, no se ofrece de manera equitativa entre las modalidades federal, estatal y telesecundaria.
- Los esfuerzos que llevan a cabo los directores y directoras por mantenerse actualizados (a menudo a costa de recursos personales) no son reconocidos ni tienen efectos en ascensos o movilidad ya que ambos se rigen por un sistema escalafonario que no se ha modificado desde hace mucho tiempo.
- Los directores consideran necesaria la formación para el desempeño de la función, existe, pues, una necesidad sentida, pero reconocen que las condiciones estructurales de la escuela limitan la efectividad de los procesos formativos.
- El perfil de los directores de secundaria está cambiando, se ha incrementado el número de personas universitarias con respecto a las normalistas. Dicho panorama debería considerarse la hora de diseñar e implementar acciones formativas.

● Las condiciones y formas de acceder al puesto directivo (a menudo con fuerte influencia de las instancias sindicales) plantean retos complejos para el diseño e implementación de acciones formativas para directivos de secundaria.

● Las ofertas formativas existentes evidencian a menudo la contradicción de pretender propósitos relevantes: formación sobre motivación de grupos humanos, liderazgo, innovación, etc., cuando, según lo que relatan las personas consultadas, en el sistema escolar mexicano, no ya tan solo los directores y directoras sino también los subdirectores, supervisores y jefes de sector consideran que su responsabilidad esencial es velar por el cumplimiento de la norma, sea ésta un acuerdo secretarial, una circular, el programa oficial de la materia o cualquier indicación proveniente de una autoridad de cualquier nivel.

b) En relación con las capacidades (ordenadas en base al grado de importancia que se le atribuye)

● Directivos y expertos coinciden en que las dos capacidades de primer orden de importancia son las asociadas a las "Habilidades sociales", ésta reconocida de manera unánime, y al "Liderazgo", sin alcanzar la unanimidad pero ampliamente destacada por el grupo de personas expertas. Parece colegirse, pues, que la formación para desarrollar las capacidades mencionadas debería considerarse preferentemente para satisfacer esa necesidad.

● Las tareas vinculadas a la "Evaluación":
"Evalúa del trabajo de los demás, las experiencias que se llevan a cabo en la escuela, los materiales de uso didáctico y los resultados de la enseñanza. Discierne el valor, la utilidad y la pertinencia de las propuestas que diversas instancias externas plantean a la escuela", son, asimismo, señaladas dentro de este primer rango de importancia, aunque con un grado menor de consenso entre las personas consultadas.

● Los directivos escolares, a diferencia de las personas expertas, consideran en un segundo grado de importancia, próximo al

primero, el desempeño de las tareas relacionadas con la "Aplicación de la legislación y los reglamentos". Las personas expertas las sitúan en un nivel de importancia considerable, aunque algo menor. En cambio destacan más la "Participación y el trabajo en equipo", que incluyen en este segundo rango.

- Las "Tareas administrativas" son consideradas también en un segundo rango de importancia, si conciliamos las aportaciones de las personas del caso 2 (le atribuyen la importancia más alta) y las de las personas expertas (que le asignan una importancia significativa, aunque de segundo orden, dentro del epígrafe "Asunción y desempeño del rol directivo") de la más alta importancia por las personas del caso 2. No son mencionadas como tales por las personas de caso 1.

- Las tareas asociadas a la "Consideración del contexto": reconociendo las peculiaridades sociales y culturales de la comunidad educativa en que está inserta la escuela.; actuando de forma acorde con ellas y con las características del contexto social y geográfico que conforman y estableciendo vínculos con otras instituciones para beneficio de la escuela, son señaladas también dentro de este segundo nivel de importancia para el ejercicio eficiente y satisfactorio de la dirección.

- Las prácticas profesionales relacionadas con la "Orientación de la tarea" que involucra: "Orientación hacia el aprendizaje de los alumnos", "Orientación del trabajo docente" e "Implementación de mejoras e innovaciones", siendo relevantes y propuesta como objeto de consideración, ocupan un tercer nivel en cuanto a las importancia que se les atribuye (siempre en comparación con las tareas que hemos señalado en el primer orden).

- Capacidades vinculadas al "Desarrollo personal y profesional" que incluye "Dirección de sí mismo" y "Empleo de capacidades instrumentales cardinales"; a la "Asunción y desempeño del rol directivo" (especialmente las que afectan al "Compromiso profesional", y al "Conocimiento y comprensión del currículo") se sitúan también en el tercer nivel de importancia.

c) En relación con los contenidos de formación

Los bloques de contenidos considerados fundamentales que nunca deberían faltar en un Programa de Formación de Directores y Directoras Escolares de Secundaria son los siguientes:

- En el primer rango, y de manera muy destacada, se sitúan los contenidos relativos al "Currículo escolar", tanto en lo que se refiere a su conocimiento, en general, como a su fundamento e implementación. Así lo propone de manera muy acentuada el grupo de personas expertas y los directivos de los dos casos. Y también, dentro de ese mismo primer rango de importancia, los relacionados con las "Habilidades sociales".
- Capacidades relacionadas con el "Trabajo en equipo" se ubican en un rango de importancia, también destacada pero algo menor que los dos aspectos comentado en el punto anterior.
- Mientras el grupo de personas expertas destaca fuertemente los contenidos relativos al "Liderazgo" (en las conclusiones sobre las opiniones de este grupo profesional aparecía con una importancia de primer rango), los directores y directores no lo mencionan entre el grupo de contenidos principales y sí, sin embargo, los contendidos relativos a "Legislación", a los que atribuyen la mayor relevancia.
- Los contenidos relacionados con la "Organización Escolar", la "Administración" y, vinculadas con ambos campos de conocimiento, la "Planificación" ocupan un segundo rango y son propuestos por todos los colectivos profesionales consultados.
- Los contenidos vinculados con el conocimiento y comprensión de las problemáticas y culturas adolescentes y juveniles en la contemporaneidad y de las consecuencias que comporta para la gestión de los centros escolares en los que se educa el alumnado de secundaria ("Conocimiento de la adolescencia"), fuertemente destacado por las personas expertas y apenas aludido por los directores y directoras, se incluyen también dentro de este segundo rango. Se completa con los contenidos correspondientes al conocimiento del "Sistema educativo mexicano".
- "Política y educación" y "Escuela y Sociedad" emergen como

contenidos de tercer rango propuestos de manera reiterada por las personas expertas pero apenas mencionados por los directores y directoras.

- Los bloques "Diversidad y desigualdad", y "Tecnologías digitales" agrupan contenidos que, sin ser señalados de rango relevante, pueden ser considerados de carácter transversal y adecuado que estén presentes en el programa de cualquier acción y modalidad formativa de manera explícita o tácita.

d) En relación a los sistemas de formación y sugerencias para su mejora

- Respecto al **Diseño de los planes y programas de formación**, se debe asegurar que:

  * Quienes diseñen conozcan a fondo la realidad de las escuelas secundarias mexicanas, quiénes son las personas que las dirigen y cuáles las prácticas directivas que acontecen en ellas.

  * Se elaboren diagnósticos pertinentes y eficientes que consideren las necesidades de formación, las disponibilidades de espacios y tiempos y las condiciones reales en las que trabajan los directivos escolares.

  * Se consideren procesos inductivos, es decir: elaborar diseños más desde abajo (contextos escolares) hacia arriba (autoridades educativas) que desde arriba hacia abajo; desde la periferia al centro y no tanto desde el centro a la periferia.

  * Las personas destinatarias sean incluidas para participar en los procesos de diseño de su propio proceso formativo, con el fin de garantizar que las necesidades sentidas por ellas son tenidas en consideración.

  * Se diferencien proyectos y programas formativos en función de las peculiaridades de las personas destinatarias: según su antigüedad en el cargo, su experiencia en educación escolar, la tipología de la institución escolar, etc., y se evite subsumir la formación de directivos en el conjunto de contenidos y estrategias dirigidos a los docentes.

● Las modalidades deben establecerse en función de los objetivos que se pretenden y no decidirlas de antemano sin tener claros los propósitos formativos, como suele hacerse a menudo.

● La mejor alternativa es la combinación de modalidades (cursos, talleres, diplomados, especialidades, maestrías, etc.), dependiendo también de los objetivos que se pretendan y de la disponibilidad de recursos (tiempo, especialmente).

● Respecto a la **metodología didáctica** se propone que:

***** La variedad metodológica esté siempre presente y la necesidad de diversificar las estrategias docentes.

***** Se apoye siempre en un fuerte componente práctico y en estrategias innovadoras.

***** Se considere el contexto en el que se desempeñan los directores y directoras en formación y las situaciones reales que se viven en ellos.

***** Se promuevan aprendizajes activos y significativos, así como el intercambio de experiencias.

● Constituye un requisito que las personas formadoras posean: experiencia y un conocimiento amplio respecto a la escuela secundaria y su problemática; una formación especializada específica sobre los temas que deban tratar y un decidido y firme compromiso con su desempeño y desarrollo profesional.

● Es necesario implementar precisos y rigurosos programas de formación de formadores en el ámbito de la dirección escolar.

● Las personas formadoras especialistas deberían proceder de todos los ámbitos y sectores del sistema educativo -incluyendo preferentemente directores escolares en ejercicio-, como de fuera de él siempre que, en este caso, cumplan los requisitos mencionados anteriormente.

● Constituye una condición para la calidad reconocer y considerar tres momentos para la formación: antes de acceder al cargo, en la formación inicial, una vez que la persona accedió a él y, sobre todo y especialmente, de manera sostenida a lo largo del tiempo que ocupe

su desempeño profesional.

- La elección de los momentos depende mucho de cada contexto particular, de cuáles sean las intenciones de las propuestas formativas y de las diferentes situaciones laborales y profesionales. Y, por consiguiente, se destaca la conveniencia de disponer de panoramas variados que permitan la alternancia, la flexibilidad y diversas periodicidades: mensual, quincenal, etc.
- Es necesario crear un dispositivo de **evaluación** que haga posible:
  * Evaluar la formación en todos sus momentos (diseño, implementación, final, tiempo demorado).
  * La necesaria retroalimentación para mejorar procesos (evaluación formativa).
  * Velar por la evaluación de los efectos e impacto de la formación.
  * Proporcionar un sistema de seguimiento y apoyo: que permita visitas de acompañamiento, asesoría, observación, etc.
- Se debe promover la edición de materiales curriculares (textos de apoyo) variados, de fácil lectura y comprensión, que sirvan de manera eficiente para posibilitar y facilitar el aprendizaje y que sean probados antes de emplearlos en las acciones formativas.
- Debe avanzarse en las tareas conducentes a conseguir una mayor vinculación y coordinación entre las instituciones e instancias responsables de la formación de directivos de secundaria: las de educación superior y los sistemas de formación continua estatal y federal con el fin de ofrecer mejores, más diversificadas y más coherentes propuestas formativas.

e) Aprendiendo de la experiencia

Si se consideran las recomendaciones que los directores y directoras en ejercicio hacen a quienes deseen ejercer la función directiva, además de preocuparse por formarse adecuadamente para el desempeño (consejo más importante y compartido que se les brinda), resulta fundamental que sean capaces de:

- Observar y analizar todo lo que pasa en la escuela, con el fin de

conocerla a fondo, especialmente a los profesores.

- Asumir el rol y sus consecuencias y, destacando entre ellas, ejercer la autoridad con responsabilidad y compromiso.
- Conocer la legislación (aunque esta última recomendación no se expresa con tanta intensidad y frecuencia como las anteriores).

7. Referencias bibliográficas

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ANMEB, 1992.

Antúnez, S. (1991). Anàlisi de les Tasques dels Directors i Directores Escolars de Centres Públics d'Ensenyament Primari de Catalunya. Tesis Doctoral Microfilmada. Col•lecció de Tesis Doctorals Microfitxades, núm. 1.653. Barcelona: Universitat de Barcelona

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.

Armas, M. (1996). Evaluación de necesidades formativas de los directores escolares de Galicia en el contexto de la Reforma Educativa. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago.

Bardisa, T. (1995). La dirección de los centros públicos de enseñanza: un estudio de su representación social y estimación de necesidades. Memoria de Investigación inédita. Madrid: CIDE.

Blackburn, V. y Moisan, C. (1988). *The in-service trainig of teachers in the twelve Member States of the European Community*. Maastrich: Presses Interuniversitaires Européennes.

Bolman, L.G. y Deal, T. E. (1987). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bredeson, P. V. (1996). "New Directions in the Preparation of Educationals Leaders", en Leithwood, K.; Chapman, J.; Corson, D.; Hallinguer, P. & Hart, A. (Eds.) (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (part I). Dordrecht (The Nederlands): Kluwer Academic Publishers. Pàgs. 251-277.

Buckley, J. (1985). *The Training of Secondary School Heads*. Windsor: NFER-Nelson.

Camarillo, J. G. (2006). "Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto la gestión escolar en la escuela primaria". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 4 (3): 84-107. Consultado el día 24 de mayo de 2008 en: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art5.pdf

Escamilla, S. A. (2006). El director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis Doctoral publicada en línea. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Consultada el 12 de mayo de 2008 en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0412107-125929//saet1de1.pdf

Gairín J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

Gimeno, J. (Coord.) (1995). La dirección de centros. Análisis de tareas. Madrid: CIDE.

Issacs, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Pamplona: Eunsa.

Ley General de Educación de la República Mexicana (1993).

Murillo, F. J.; Barrio, R. y Pérez-Albo ,M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación.* Madrid: CIDE.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Barcelona: McGraw-Hill.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de los datos*. Vol. II. Madrid: La Muralla.

SEP (2000). Primer curso para directivos de Educación Primaria. México, SEP.

SEP- SNTE (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP. http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/estados/df/index.htm. 02 de diciembre 2008

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Wagner, T. y otros (2006). *Change Leadership. A Practical Guide to*

Transforming Our Schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Valoración del papel del liderazgo desde los equipos directivos y profesorado de Aragón

Sandra Vázquez Toledo
Tatiana Gayán Jiménez
José Luis Bernal Agudo
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza

1. *Introducción*

Esta aportación analiza algunos ámbitos en el marco de la investigación: "El liderazgo como discurso y práctica educativa" (11) . La cual pretende, entre otros objetivos, conocer qué significado se le atribuye al liderazgo educativo y cómo se percibe éste entre los diferentes agentes educativos.

Centrándonos en la valoración que se realiza del liderazgo y, a partir, de los datos obtenidos, tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión llevados a cabo, profundizaremos en*la concepción que posee sobre el papel del liderazgo tanto profesorado como equipos directivos* de los centros aragoneses de infantil, primaria y secundaria de la red pública, en dicho contexto.

Para ello indagaremos sobre la percepción existente al respecto, ahondado en distintos aspectos:

- Valoración: ¿qué papel juega el liderazgo en un centro educativo?
- Funciones: ¿qué funciones se le atribuye en la organización educativa?
- Tareas: ¿cuáles son las tareas esenciales que debe realizar el líder de la organización?
- Aportación: ¿qué aporta el liderazgo a la organización educativa?
- Carencias y limitaciones: ¿a qué barreras tiene que hacer frente el liderazgo?

De este modo, podremos dar buena nota del papel del liderazgo dentro de nuestros centros, y lo más importante lo haremos desde la práctica educativa.

2. *Marco teórico*

El liderazgo ocupa un lugar fundamental en la organización educativa, hoy en día está considerado como unos de los pilares o claves que sustentan dicha organización. El profesor Lorenzo Delgado (2005) considera que el liderazgo es el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo, y organización en sentido más general. En esta misma línea, Bolman (2004: 141) afirma que "El liderazgo es manifiestamente un factor clave y fundamental en la creación, desarrollo y mantenimiento de las comunidades de aprendizaje profesional".

Son numerosos los estudios que han hecho hincapié en ello, por ejemplo desde la influencia del liderazgo en el aprendizaje cabe destacar el estudio de Leithwood *et al.* (2004). Mulford (2006) recoge las conclusiones de esta investigación donde se pone de manifiesto que el liderazgo es el *segundo factor*, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela. Porque los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en otras personas o características de su organización (formando a la gente, marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, rediseñando la organización...). En otras palabras, el liderazgo contribuye al aprendizaje organizativo, que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del colegio -enseñar y aprender-.

Así mismo, observamos que la mejora y la calidad **(12)** en las organizaciones educativas vienen en gran medida de la mano del liderazgo. González (2003: 4) manifiesta que el liderazgo es un elemento clave en la mejora de lo que acontece en los centros y, un factor que incide en el desarrollo interno de éstos en cuanto organizaciones educativas que han de garantizar el aprendizaje de todos los alumnos. En lo que se refiere a calidad educativa, Pareja Fernández de la Reguera (2005: 9) afirma que el liderazgo en los centros escolares es, hoy día, uno de los indicadores más importantes a tener en cuenta. Además, el posicionamiento del MEC, al introducir el liderazgo como factor que impulsa y desarrolla la calidad en el Modelo Europeo de Excelencia lo fortalece, del mismo modo que el movimiento de Escuelas Eficaces y de Mejora de la Escuela.

Algunas de las funciones que llevan a considerar que el liderazgo es un pilar fundamental y que es necesario para la calidad y mejora educativa son:
Álvarez (1998:60) y Fernández *et al.* (2002) coinciden en que el liderazgo es clave para cuatro situaciones importantes en el proceso de crecimiento y desarrollo de las organizaciones: a) para el cambio e innovación; b) para la motivación **(13)** de los individuos; c) para armonizar intereses individuales **(14)** con la visión de la organización y, d) para proporcionar una visión **(15)** a la organización y animar sus primeros pasos.
Pero además, el liderazgo contribuye a:

- Potenciar las relaciones positivas, creando un clima organizacional satisfactorio y motivante. Álvarez (1998:81), también lo incluye dentro de las razones de tipo psicológico y, afirma que ningún grupo humano, sobretodo mediano o grande, funciona eficazmente sin algún tipo de liderazgo, ya provenga del espacio formal o liderazgo institucional o del espacio informal o liderazgo ocasional.
- Posee la capacidad de persuadir, seducir y convencer en pro de los objetivos organizacionales y, del mismo modo, es capaz de paliar los desencuentros profesionales.

Una vez manifestada la relevancia que adquiere el liderazgo dentro de la organización educativa y con el objeto de profundizar en el papel que desempeña, es fundamental conocer sus principales funciones y tareas.
De este modo, presentamos el marco comprensivo sobre liderazgo instruccional que fue propuesto por Murphy (1990: 169) y recogido por Villa *et al.* (1998: 72), este planteamiento se divide en cuatro grandes dimensiones con las respectivas funciones y, sintetiza en el siguiente cuadro:

Establecimiento de la Misión y Metas - centrando las metas escolares - comunicando las metas escolares
Gestionando la función de producción educativa - promocionando la calidad en la instrucción - supervisando y evaluando la instrucción

- asignando y protegiendo el tiempo instruccional - coordinando el currículum - controlando el progreso de los alumnos
Favoreciendo un clima académico de aprendizaje - estableciendo estándares y expectativas positivas - manteniendo una alta presencia visible - proporcionando incentivos a los profesores y alumnos - impulsando el desarrollo profesional
Desarrollando un entorno positivo - creando un entorno de aprendizaje ordenado y seguro - proporcionando oportunidades para una implicación significativa del estudiante - desarrollando la cohesión y colaboración entre el profesorado - asegurando recursos externos para ayudar a las metas del centro - fraguando vínculos entre el hogar y la escuela

Tabla 1: Dimensiones y funciones del liderazgo instruccional
Fuente: Villa *et al.* (1998: 72)

García y Torrego (1997), basándose en las tesis de J. Smyth (1994) sobre liderazgo pedagógico y en su propia experiencia como asesores de formación en proceso de desarrollo de centros educativos proponen:

1) El liderazgo pedagógico procura aportar significatividad, comprensión y razón a las tareas del profesorado, intentando hacer líderes a cada uno de los miembros del grupo que se encuentran bajo su influencia ("superliderazgo").

2) El profesorado tiene un conocimiento experiencial sobre cómo y qué enseñar; el liderazgo pedagógico lo que aporta e insiste es en al sistematización y el análisis de ese conocimiento en busca del desarrollo profesional.

3) "Las buenas ideas" surgen en contextos sociales de diálogo y contraste, lideradas en cada situación específica por cualquier profesional o miembro de la comunidad educativa, aunque no ocupe un lugar preeminente en la línea jerárquica.

4) El liderazgo pedagógico, frente a la racionalidad técnica, buscará plantear la realidad de manera problemática promoviendo la búsqueda de soluciones compartidas.

5) Y podemos añadir, que lo sustantivo del liderazgo escolar en palabras de Sáenz de Santamaría (2002: 130) se manifestaría en su capacidad de influencia sobre las aptitudes, los sentimientos y las

acciones de los miembros de la organización, con el fin de que éstos contribuyan a la mejora continua de los objetivos o tareas y roles que desempeñan en ella.

Otros, como Lorenzo Delgado (1997a: 29), consideran que el liderazgo educativo del director implica sobre todo: un ejercicio compartido, una actividad que implica toda la comunidad, un desarrollo de la cultura de colaboración frente al celularismo de los centros, una seria implicación con todo lo referente a la calidad como impulso, proceso y como resultado de la acción formativa y, crear una visión compartida y clara de la educación y de la escuela y transmitirla como un compromiso colectivo. Coincidiendo con esta idea San Fabián (2003: 35) afirma que el ejercicio del liderazgo educativo es más probable en un contexto de trabajo docente colaborativo, cuando el convencimiento y compromiso con unos valores educativos se antepone al logro de metas gerenciales o al mero cumplimiento normativo, si existen oportunidades para desarrollar estilos alternativos al modelo jerárquico masculino, desde el ejemplo coherente y el respaldo de los que tienen la función de supervisar y evaluar la calidad educativa, etc.

3. *Metodología*

De este modo, el trabajo de investigación realizado se desarrolla en el escenario Aragonés durante tres años consecutivos, de 2006 a 2009 inclusive.

Esta investigación se encuadra dentro de una metodología de orientación eminentemente cualitativa, la cual se preocupa por la construcción del conocimiento sobre y, a partir, de la realidad sociocultural desde el punto de vista de los actores sociales, como indica Ruiz Olabuenaga (2003), es decir, de quienes sufren, producen y viven haciendo hincapié en sus contextos. Y en el marco educativo esto se traduce en comprender los fenómenos a través de las interpretaciones y percepciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa.

Como técnicas de obtención de información se han utilizado:

INSTRUMENTOS	ESTRATEGIAS
Cuestionario	2 Grupos de discusión

El muestreo ha sido intencional, en total se han recogido 249

cuestionarios y se han llevado a cabo dos grupos de discusión compuestos por siete personas cada uno, formados, uno por profesorado y otro por equipos directivos.

4. *Resultados*

4.1. *Resultados obtenidos en el cuestionario*

• Valoración del liderazgo en la organización educativa

Los datos obtenidos, a partir de las respuestas de los sujetos, nos brindan la ocasión de conocer la relevancia otorgada desde la praxis al liderazgo, y éstos nos muestran que una amplia mayoría -67,5% frente a un 6,4% - opina que el liderazgo juega un papel muy importante [(16)] en educación, en otras palabras, consideran esencial que el liderazgo esté presente en la educación por distintos motivos, entre los que señalan:

a) Anima, motiva y ayuda.

b) Dinamiza, impulsa y moviliza.

c) Orienta, guía y aglutina.

d) Organiza, gestiona y dirige.

e) Impulsa el trabajo en equipo.

f) Reconoce las potencialidades de los sujetos y las fortalece.

g) Aúna esfuerzos y criterios.

h) Ayuda a delimitar y conseguir objetivos.

i) Se basa en dinámicas democráticas.

j) Fomenta una cultura colectiva y el sentido de comunidad.

k) Transmite una moral y ética concreta.

l) Influye por ejemplo.

m) Se encarga de la resolución de problemas.

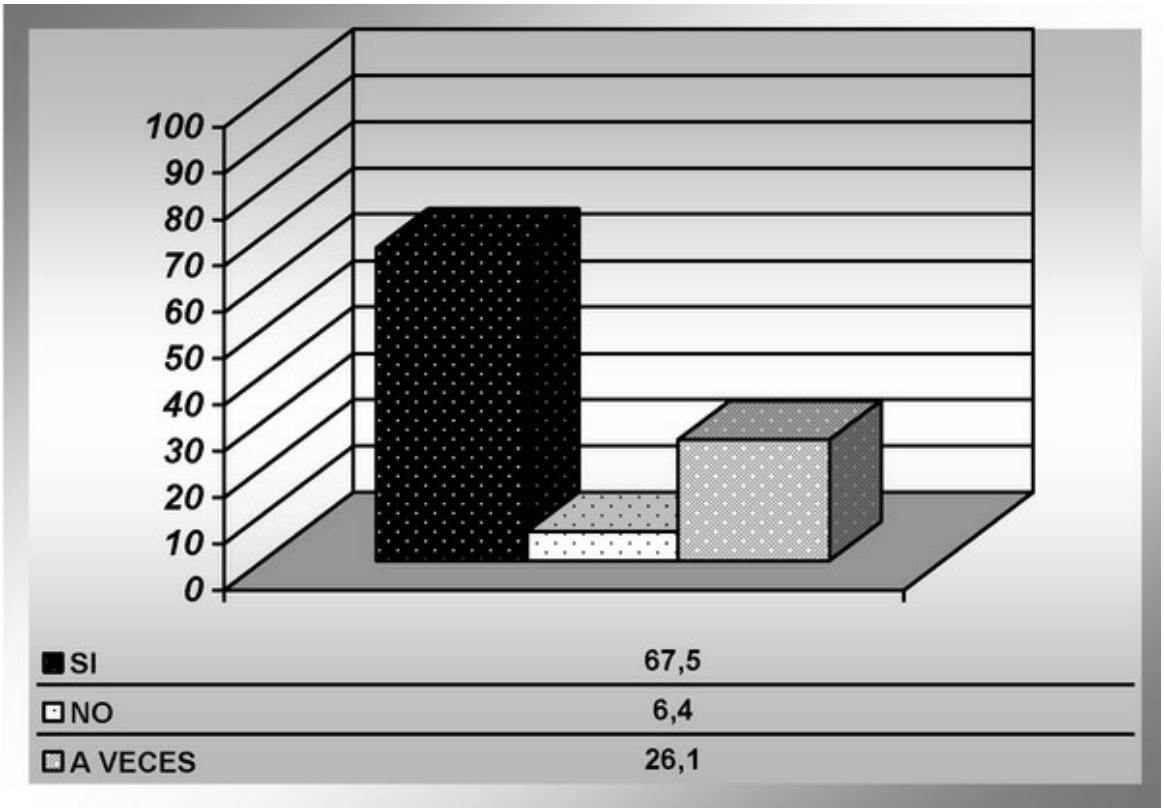


Gráfico 1: Valoración del liderazgo

• **Funciones de liderazgo relevantes para el centro**

Se les planteaba a los encuestados que valorasen la importancia de una serie de funciones que podría desarrollar el liderazgo en un centro educativo. Al estudiar los datos obtenidos nos topamos con tres cuestiones básicas:

1) En general, las medias obtenidas están muy próximas, a excepción de una única puntuación que tiene un punto menos -la cual hace referencia a las funciones de mandar y ordenar-, pero que debe ser tomada como tal. A partir de estos datos podemos hacer la siguiente apreciación, las funciones de liderazgo propuestas son valoradas con "bastante", dicho de otro modo, los encuestados perciben que las funciones de liderazgo juegan un papel bastante importante en un centro educativo. Éstas funciones son, en orden descendente:

- Crear un clima organizacional satisfactorio.
- Potenciar relaciones positivas entre los miembros.
- Potenciar la participación.
- Aunar y armonizar intereses colectivos.

- Tomar decisiones.
- Resolver conflictos.
- Guiar en momentos de crisis.
- Motivar a los compañeros con los que trabaja.
- Facilitar el trabajo en equipo.
- Cultivar los valores solidarios y democráticos.
- Crear y preservar una atmósfera tolerante.
- Procurar que los profesores se identifiquen con el centro.
- Despertar el compromiso de los miembros con la organización.
- Generar colaboración.
- Buscar el rumbo de la organización, aportar una visión de futuro.
- Representar al centro ante todos los sectores.
- Impulsar la innovación.
- Gestionar y administrar.
- Orientar y guiar.
- Dirigir.
- Estimular el pensamiento y la creatividad.
- Impulsar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento.
- Persuadir, convencer y seducir.
- Eliminar barreras y/o obstáculos personales/materiales.
- Definir las políticas y objetivos.
- Desarrollar una buena relación profesional con otros centros.
- Preservar la cultura del centro.
- Mandar y ordenar.

Únicamente, es preciso hacer constar que "crear un clima organizacional satisfactorio", "potenciar relaciones positivas entre los miembros" , y "potenciar la participación" , tienen una ligera diferencia positiva, son las tres funciones con mayor puntuación, las consideradas como más importantes, aunque como ya se ha anotado la diferencia con el resto no es muy notoria.

2) Si concretamos, no existe ninguna función considerada como muy importante ni tampoco ninguna función que juegue un papel totalmente irrelevante. Pero a pesar de ello, no podemos olvidar esa excepción, que hemos mencionado anteriormente, que cuenta con la media más baja y, que es la siguiente función del liderazgo: "mandar y ordenar", un 39,5% consideran que es suficiente importante y un 26,5% poco importante en un centro educativo.

3) Por otro lado, tal y como podemos observar, la pregunta está compuesta por diversas funciones -28 en total- y, que todas ellas hayas sido valoradas de forma positiva nos revela que liderazgo no se limita a realizar una única función, sino que más bien proporciona diversos beneficios a un centro. La idea central es que el liderazgo es multifuncional, puede valer y aportar diferentes cosas.

• Carencias o limitaciones en el ejercido del liderazgo en los centros educativos

En lo que se refiere a las carencias o limitaciones los datos que se recogen el gráfico nº 2 nos indican que el 68,0% de los sujetos ha detectado "alguna" carencia o limitación en el ejercicio del liderazgo. Esta tendencia conciliadora, llamémoslo así, nos señala dos matices muy reveladores: a) no existe un liderazgo perfecto, porque a veces se detectan varias o muchas carencias a la hora de ponerlo en práctica y, b) el liderazgo no siempre se ejerce de forma restringida, puesto que algunas veces no se detectan carencias o limitaciones; en suma, y aunque parezca una obviedad, el liderazgo en la mayoría de las ocasiones presenta "algunas" carencias, en muchas menos ocasiones no presenta "ninguna" -19,5%- y en unas pocas presenta "muchas" carencias y limitaciones -11,2%-, y esto se debe en gran medida a que el liderazgo es un proceso complejo.

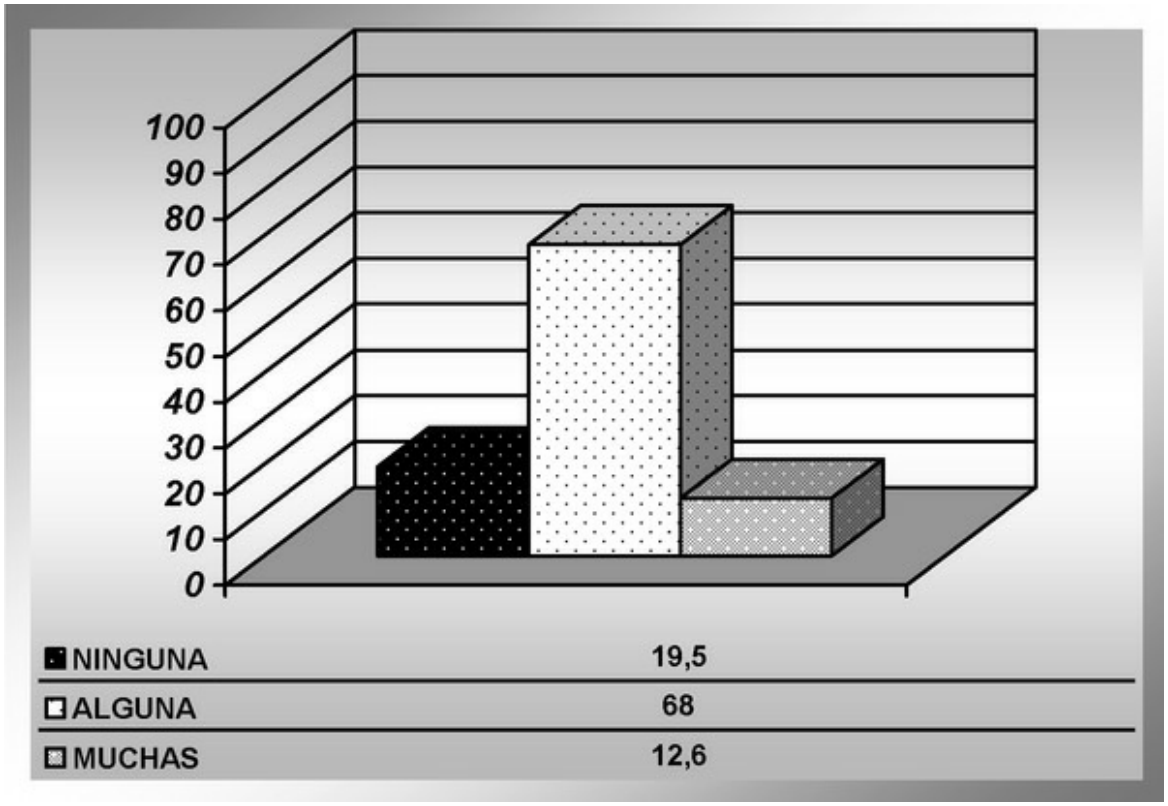


Gráfico 2: Carencias en el ejercicio del liderazgo

Dado que en esta pregunta los encuestados tenían la posibilidad de explayarse, si daban la repuesta "algunas" o "muchas" carencias o limitaciones, sintetizaremos dichas respuestas para posteriormente indagar en las mismas:

a) Confundir autoridad con autoritarismo.

b) Falta de participación o democracia.

c) Falta de formación.

d) Falta de compromiso e implicación.

e) Falta de habilidades comunicativas.

f) Falta de coherencia.

g) Falta de motivación.

h) Falta de empatía.

i) Falta de apoyos internos y externos al centro.

j) Falta de autonomía suficiente.

k) Presiones internas y externas.

l) Falta de claridad en los objetivos y criterios.

m) Permisividad.

n) Ausencia de habilidades de resolución de conflictos.

o) Limitaciones organizativas.

p) Limitaciones temporales.

q) Falta de autocrítica.

r) Prevalecen intereses personales frente a los colectivos.

s) Priorizar la gestión frente al liderazgo.

t) No tener capacidad de adaptación.

u) Falta de liderazgo pedagógico.

v) No potenciar el liderazgo en otras personas y potenciarlo.

w) Falta de capacidad o experiencia.

x) Falta de innovaciones o proyectos.

4.2. *Resultados de los grupos de discusión*

4.2.1. *Grupo de discusión de profesorado*

• **Valoración**

Perciben el liderazgo como esencial, además los líderes positivos son importantes para el funcionamiento de un centro.

"p1ma: es fundamental, hablamos a nivel positivo, a nivel de dinamización, [...], es el director, o la cosa va adelante si está él de acuerdo o se queda apartada, entonces es muy importante que sea líder realmente [...]"

• **Limitaciones**

Las limitaciones que el profesorado identifica para el ejercicio del liderazgo dentro de la organización educativa son tres:

***** Una sobrecarga de funciones, traducida en un exceso de tareas burocráticas y administrativas.

***** Falta de autonomía.

***** La existencia de pocos candidatos a formar parte del equipo directivo, por lo que la Administración tiene que mediar y designar a directores o los que quieren ser director están motivados por

cuestiones externas a la educación -intereses propios-.

"p2hb: quizá nos cargamos con demasiado, está bien hacer eso, también en secundaria, pero que en casa que se sea consecuente, pero el problema viene cuando la escuela se carga con todo, mira te vas a encargar de cuidar al chico, con educarlo, con resolver conflictos, con impartir un temario, mientras los padres trabajaran o... bien, hay que buscar un equilibrio, yo soy de los que creen que si hay que parar la clase para resolver un conflicto hay que hacerlo, pero también es verdad, todos estamos de acuerdo, en que cada vez vemos más dejación por parte de la familia y que la escuela"
"p2ha: [...] a veces a los que están en equipos directivos les toca hacer la labor de directivos, porque nadie quiere, porque alguien tiene que tirar del carro eso se está viendo últimamente mucho, entonces, hay veces que les salen bien las cosas otras no también, pero les salen bien, sobretodo, cuando se llevan tras de ellos a una parte importante del claustro, o en el curso a la mayor parte de los alumnos, [...]"
"p1ma: sí, sí, por supuesto, cuando te toca ser director porque nadie quiere ir y viene el inspector y dice tú, pues tú haces, haces tu trabajo, no te implicas y cuando se acaba tu mandato te vas, pero bueno en la medida de lo que se pueda... eso sí la Administración debería formar a los equipos directivos, [...]"
"p1ha: sí que te entiendo, pero yo también veo que por lo que sea, yo no sé si es por la estructura de, misma de la enseñanza, el director yo lo veo en el colegio nuestro, cuando no tiene reunión con padres, tiene que ir a, tiene que estar pendiente del inspector que llega, que el comedor no funciona, es que se tiene que ocupar de tantas cosas que yo creo que dejan un poco a lado el tema que estamos tratando, del aspecto pedagógico"
"p1ha: oye una cosa, y ¿la Administración favorece, promueve el liderazgo o al contrario lo mediatiza y diríamos está ahí el tope? Con innovaciones educativas, proyectos que se hacen, después de haber estado ahí trabajando, haber estado implicándote, luego llega que empieza el curso te dice pues no este programa, como no hay dinero se acabó, pues una se le tiene que poner al director una mala leche, que yo no sé como dimite, que yo te digo una cosa que me he currado

que primero te dicen que sí, luego el techo me dice que no, pues ahí te quedas, toma tu jefatura de estudios, toma tu dirección y organízatela tú. Es que la Administración, no sé, a mí no es que me guste meterme con ella aunque a veces no me queda más remedio, es que la Administración está en las nubes muchas veces, y parece que, que, que, es verdad, y tengo amigos que son inspectores, y les digo es que cuando huís de la tiza os olvidáis de todo, joer, es que es verdad, ¿eh?"

• **Tareas**

La dinamización la proponen como tarea a destacar dentro del liderazgo, pero a su vez, hablan de un trabajo a dos niveles: a) relaciones humanas y b) de gestión.

"p1ma: [...] pero sí que tiene que estar ahí para dinamizar, pues ahora viene este proyecto que es bueno, ya no sólo para el centro sino para los alumnos que es realmente lo que nos importa a todos, ¿no?, pues en vuestro centro, lo del bilingüismo, joer, ¿quién va estar en contra del bilingüismo?, pues cuanto más aprendan los chicos mejor, pero si el director dice que no es que ni lo propone, en el colegio que yo os digo ni siquiera se ha propuesto en claustro porque el equipo directivo a dicho que no"

"p2hb: puede ser líder a nivel de alumno o incluso de compañeros y, sin embargo en temas burocráticos o de gestión de un centro esa persona que incluso no funcione, ¿no?, que le va más las relaciones humanas, que no el diseñar o sacar adelante un centro y al contrario, gente que tiene mucha iniciativa de gestionar un centro, de meterlo en proyectos, etc. hay trabajo en los dos niveles y en ambos positivos".

• **Aportación del liderazgo a la organización educativa**

El grupo de profesorado señala diversas retribuciones del liderazgo a la organización educativa:

* Reconocimiento
* Unión
* Buen ambiente de trabajo
* Motivación
* Sentimiento de pertenencia

* Cultura compartida
* Cohesión
* Innovación
* Dinamización
* Filosofía de actuación pedagógica

"p1ha: y por eso también, pues hay colegios que por lo que sean llevan mala fama y a lo mejor es porque se la ha ganado, y otros llevan buena fama y a lo mejor es que porque hay un líder positivo, [...]"
"p1mb: buen ambiente de trabajo"
"p2hb: sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, una cohesión"
"p1ma: innovar, yo pienso que para mí un buen líder tiene que ser capaz de innovar, estar siempre innovando en todos los sentidos"
"p1hb: el director como dinamizador de proyectos educativos es el que puede sacar presupuestos, el que puede pedir ayudas externas, el que puede"
"p1ma: [...]sería aquella persona capaz de influir, no con malas intenciones de que se haga lo que yo diga, sino bueno, tu estás convencido que una línea de actuación, una línea de trabajo en un centro pues es positiva, porque desde tu filosofía educativa piensas, bueno sabes que no es la única, pero estás convencido de que es la mejor, y entonces es desde la que trabajas, el líder independientemente sea el director o no, aunque estamos de acuerdo que si debe ser el director, o al menos que casi siempre lo es, sí que puede influir para que en lo pedagógico haya una línea metodológica del centro, a mi eso me parece positivo y bueno, porque yo pienso así"
"p1ma: [...] el director sí que puede aunar caminos para que haya una línea metodológica común, donde todo el mundo tenga cabida para hacer lo que quiera hacer, pero que no sean tan dispares los resultados obtenidos, no sé si me explico"
"p1hb: sin ir más lejos en nuestro colegio pues él es el que propone lo del bilingüismo francés, y tiene mucho empeño, lo lleva al claustro, expone sus ideas además de forma muy positiva, en ese sentido, el

director tiene mucho que hacer, desde mi punto de vista"

4.2.2. *Grupo de discusión de directores*

- **Valoración**

El liderazgo es considerado como muy relevante e incluso determinante dentro de la organización educativa.

"d4: ciñéndome a nuestro programa, lo que puede aportar el liderazgo en la vida docente, yo diría, que teniendo en cuenta todas las variables que hay en un centro: padres, alumnos, profesores, el sitio donde está ese centro, fecha histórica, cronológica... yo diría que el liderazgo de un director es determinante, es determinante, todos sabemos que todos los centros han tenido una época de D. fulano o de Dña. Mengana, y ha sido muy importante;"

- **Limitaciones**

El grupo identifica diferentes limitaciones a las que el liderazgo debe hacer frente:

***** En primer lugar, perciben unas falta de autonomía impuesta por la propia Administración;

***** En segundo lugar, una sobrecarga de tareas, esencialmente, se sienten desbordados por las tareas administrativas y burocráticas;

***** Y el último lugar, pero que se encuentra estrechamente relacionado con el anterior, es la percepción continuada de que su trabajo se centra más en lo urgente que en lo importante -ellos utilizan la metáfora: "centrado en apagar fuegos"-.

"d7: yo ahora mismo diría con lo que habéis dicho, yo afirmo que es determinante, pero estoy con d3 en que la administración te constriñe un motón tanto en primaria como secundaria, entonces, puedes tener un proyecto maravilloso pero no tienes y eso si que puede".

"d3: [...] muchas veces tenemos lo urgente, lo importante, y a mí desde luego, se me come lo urgente, [...]"

"d4: todos coincidimos que el principio de curso es agobiante por el tema de papeles, pero yo creo que el director y el equipo directivo, en general, no pierden de vista nunca el tema pedagógico, no lo pierden".

- **Tareas**

El grupo percibe que las tareas fundamentales del liderazgo dentro de

un centro educativo son pedagógicas y organizativas.
"d7: yo creo que tanto en la materia organizativa como en la materia pedagógica yo creo que podemos decir mucho [...]"

• **Aportación**

El liderazgo dentro de una organización educativa puede contribuir en:

* La innovación y cambio (dinamismo)
* La mejora y la satisfacción de padres, alumnos y profesores

"d5: vamos a ver el liderazgo entendido como compromiso personal y colegiado en un equipo cambia un centro completamente, poquito a poquito, desde mi punto de vista porque lo primero que hace el equipo es ver por dónde empieza a cambiar y va cambiando estructuras y planteamientos de todo, desde cambiar un mueble hasta cambiar, el color de la pared, hasta cambiar el planteamiento organizativo, hasta cambiar... darle aires de innovación, por tanto de dinamismo, por tanto de todo, yo creo que cambia, sinceramente, prácticamente todo hasta los límites que las situaciones lo permitan, claro, porque si no tiene secretaria administrativa, porque..."
"d6: yo he hablado un poquito antes ya de mejora, en todos los sentidos, en el aspecto pedagógico, en el aspecto humano, con el equipo humano, que tienes, intentar sacarle a cada un poco, estrujarle las capacidades que tiene para que sepa él que más o menos las hace bien aunque seas tú quien más o menos le ayudas y, luego, pues para un centro para mi parecer, el don de la creatividad y el ver que la gente, las tres vías, las tres representaciones que son padres, alumnos y profesores, pues en cierto modo te digan que se sienten a gusto, sería lo ideal, es un poco utópico, que trabajarán muy bien y que es el centro de tu vida, para mí eso, aunque parezca un poco utópico, serían una especie de objetivo un poco lejano, ¿no?"

Antes de dar paso a las conclusiones nos pareció interesante elaborar el siguiente cuadro con el objeto de recapitular los resultados:

EL PAPEL DEL LIDERAZGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	
Valoración	Esencial, relevante
Funciones	• Crear un clima satisfactorio • Potenciar relaciones positivas • Fomentar la participación

Tareas	• Pedagógicas • Organizativas • De gestión
Limitaciones o carencias	• Sobrecarga de tareas • Falta de autonomía • Autoritarismo • Déficit formativo • Poca implicación y compromiso
Aportación	• La mejora • Cambio • La innovación • Cultura compartida

5. *Conclusiones*

Desde la literatura e investigación se ha puesto de manifiesto que el liderazgo es un elemento sustancial para una organización educativa y, desde la práctica, podemos afirmar, que esta idea se reverbera; tanto profesorado como dirección, entienden que el liderazgo desempeña un papel fundamental en los centros, ya que lo valoran como "necesario y esencial" para el buen funcionamiento de los mismos. Tal es la significatividad que adquiere, que se le atribuyen la capacidad de mejorar, cambiar e innovar la organización, además de crear una cultura compartida.

Para tal acometido, las tareas que fundamentalmente desempeña el liderazgo son de cariz pedagógico, organizativo y de gestión. De este modo, el líder educativo es algo más que un mero gestor, también debe saber de lo pedagógico y curricular, es decir, debe tener un conocimiento profundo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El liderazgo dentro de la organización educativa aparece como un elemento capaz de desempeñar diferentes funciones que enriquecen a la organización en distintos sentidos, como por ejemplo, se le atribuye la capacidad de incrementar la calidad, mejorar, crear un clima organizacional satisfactorio, potenciar relaciones positivas entre los miembros, fomentar la participación, etc., de modo que podemos considerarlo como un concepto multifuncional.

También se constata que el liderazgo tiene que hacer frente a distintas barreras, que limitan y merman su ejercicio, como exceso de autoritarismo, falta de participación, déficit formativo y sobrecarga de tareas, esencialmente de tipo administrativo. De ahí que profesorado como equipos directivos acentúen, que el margen de maniobrabilidad

para ejercer el liderazgo hoy en día es limitado, lo que choca con la multifuncionalidad atribuida al mismo. Pero además, es necesario dar respuesta a dichas carencias, potenciando la creación de espacios democráticos, proporcionando programas formativos adaptados al contexto y necesidades del mismo e incentivando la participación. En definitiva, lo que se está manifestando, es que se necesita un liderazgo compartido y democrático dentro de la organización.

Concluyendo, el liderazgo se configura como un elemento fundamental dentro de la organización, pero que paradójicamente tiene que hacer frente a las distintas barreras con las que se encuentra para poder así revelar toda su magnitud.

6. *Referencias bibliográficas*

Álvarez, M. (2000). "El Liderazgo de los procesos educativos", en *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 299-330.

- (1998). *El liderazgo de la calidad total.* Madrid: Escuela Española.

Bolman, R. (2004). "Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional", en *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 129-145.

Cano Tisnado, J.G. (2001). "Globalización, Calidad y Liderazgo Educativo". *Acción Educativa*, vol. I, Nº 1.

Cantón Mayo, I. y Arias Gago, A. R. (2008). "La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad". *Revista de Educación*, nº 354, enero-abril, pp. 229-254.

De Vicente, P. *et al.* (1998). "Indicadores de la gestión escolar directiva", en *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio.* Estudio de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 147-182.

Fernández Díaz, M. *et al*. (2002). La *dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.

García, R. y Torrego, J.C. (1997). "Un indicador de mejora de la escuela:Liderazgo pedagógico sólido". En Medina, A. (Coord.). *El Liderazgo en Educación*. Madrid: UNED, pp. 195-212.
Gómez Dacal, G. y Tocino García, A. (2004). *K sigma: Teoría de las organizaciones y control de calidad (de la enseñanza).* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
Gónzalez, M. T. (2003). " Liderazgo en tiempos de cambio y reforma". *Organización y Gestión Educativa*, nº 6, pp. 4-8.
Leithwood, K. (2004). "Liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales", en *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 233-248.
Lorenzo Delgado, M. (2005). "El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales". *Revista Española de Pedagogía*, nº 232, pp. 367-388.

- (1997a). "El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa". *Organización y dirección de instituciones educativas* (Actas de las I Jornadas andaluzas sobre organización y dirección de centros educativos). Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 13-32.

Mulford, B. (2006). "El liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales". *Revista de currículo y formación del profesorado*, vol. 10, nº1.
Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2005). "Liderazgo y conflicto en los centros". *Temáticos Escuela*, nº 14, pp. 9-10.
Ruiz Olabuénaga, J. L. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.
Sáenz de Santamaría, M. L. (2002). "Funciones y competencias en el futuro del director", en *Clave de calidad: La dirección escolar*. Madrid: MEC, pp. 125-149.
San Fabián Maroto, J. L. (2003). "Liderazgo educativo". *Organización y Gestión Educativa*, nº 6, p. 1.
Smyth, J. (1994). "Una organización 'pedagógica' y 'educativa' del

liderazgo escolar", en *Profesores y escuela ¿hacia una reconversión de los centros docentes y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp. 221-250.
Villa, A. *et al.* (1998). *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco.* Bilbao: ICE - Universidad de Deusto.
Villa, A. y Villardón, L. (1998). "El rol del liderazgo en la dirección actual", en *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio.* Estudio de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco. Bilbao: ICE - Universidad de Deusto, pp. 65- 107.

Mejorar el liderazgo pedagógico y distribuido de la dirección escolar: el juicio de expertos

Ana María Gómez Delgado
Universidad de Huelva

1. *Introducción*

La dirección escolar se presenta en la literatura científica como un factor determinante en la buena marcha de los centros educativos y en la mejora de los resultados escolares de los alumnos y alumnas (Marzano et al., 2005; Robinson, 2007; Pont, Nusche y Moorman, 2008). Sin embargo, el Informe TALIS (OCDE, 2009) viene a demostrar las bajas puntuaciones que alcanzan los directores y directoras españoles en dirección pedagógica y administrativa. Por otra parte, también es de sobra conocido el bajo nivel de los alumnos y alumnas españoles en evaluaciones internacionales como PISA (OCDE, 2003, 2006)

2. *Necesidad de formar para el ejercicio de la dirección escolar*

En España existe acuerdo por parte de los investigadores en señalar que para conseguir un mejor desempeño profesional de los nuevos directivos, así como aportar seguridad en el ejercicio de su cargo, la formación para el ejercicio de la dirección se presenta como una pieza clave (Gairín, 2003; Biaín y Fernández, 2007; Vázquez Toledo y Bernal, 2008, entre otros). Por otra parte, la inspección educativa en nuestro

país, así como los propios directores y directoras, consideran que la formación específica se halla entre los factores que contribuirían a mejorar la función directiva, según los informes del INCE del año 2001 (INCE, 2001a, 2001b).

Desde el año 2006, el artículo 136 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) recoge que los aspirantes seleccionados para ocupar la dirección deberán superar un Programa de Formación Inicial organizado por las Administraciones educativas, sin el cual no podrán obtener el nombramiento definitivo como directores o directoras.

Por otra parte, el artículo 132c de dicha Ley Orgánica recoge, como nueva competencia de la dirección, ejercer la dirección pedagógica del centro. Bolívar y González Vázquez (2010) señalan a este respecto que el ejercicio de un liderazgo para el aprendizaje debe ser entendido como todo aquel conjunto de acciones que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Liderazgo pedagógico que habrá de partir de un liderazgo distribuido entre todos los miembros de la organización fundamentalmente del equipo directivo, para asegurar dar respuesta a las exigencias cada vez más complejas que la sociedad plantea a los centros educativos.

3. *Una investigación sobre formación inicial para la dirección*

Partiendo de la idea previa de la influencia que una buena formación puede tener en un buen desempeño profesional y por tanto en el ejercicio del liderazgo de los directivos, recurrimos a investigar la opinión de expertos españoles sobre el tema, como primer paso de una investigación más amplia sobre la formación inicial para la dirección escolar, concluida en marzo de 2010. Utilizamos como sujetos de la investigación a aquellas personas que más han publicado sobre dirección y organización en España, con objeto de conocer sus opiniones como grupo. Se seleccionó así a 18 expertos y expertas españoles, entre profesorado universitario, y directores/as de revistas sobre la temática; la muestra productora de datos fueron 14 personas.

Se aplicó un cuestionario cerrado, creado a partir de cuestionarios utilizados por Gairín en 1995. De estos cuestionarios se obtiene una

selección de las preguntas que nos interesaban en nuestra investigación y que podían aplicarse a la formación inicial para la dirección escolar. Seguimos el mismo formato que presentó el mencionado autor, empleando la misma escala de Likert de 0 a 3.

Para conocer la validez de contenido de la prueba, es decir, con objeto de conocer si realmente medía lo que tenía que medir, en este caso opiniones de expertos sobre la formación inicial para la dirección escolar, sometimos el instrumento a un análisis de validez de contenido. Presentamos así el instrumento a cinco compañeros y compañeras de la universidad de Huelva, del área de Didáctica y Organización Escolar, expertos en dirección, para conseguir su validación. Las sugerencias que nos hicieron fueron encaminadas a reducir el tamaño del mismo, además de alguna precisión terminológica. No procedimos, por otra parte, a aplicarle ningún índice de fiabilidad puesto que, como hemos señalado, el instrumento fue una adaptación de otro utilizado anteriormente. La difusión del instrumento se hizo por correo electrónico.

En cuanto a la forma, el cuestionario contó con 6 preguntas de formato cerrado, en cada una de las cuales se incluían diferentes ítems, y una pregunta al final, de formato abierto que serviría para que los expertos o expertas añadieran alguna otra apreciación, si lo consideraban necesario. Las cuestiones versaron sobre: las problemáticas del actual modelo de dirección, horario y temporalización de la formación inicial, ubicación de la formación inicial respecto al nombramiento como director o directora, modalidades formativas más oportunas, contenidos de la formación inicial y competencias directivas que se deberían trabajar en dicha formación.

3.1. *Análisis de los datos y descripción de los resultados*

En primer lugar señalaremos que el cuestionario fue lanzado a 13 expertos y 5 expertas españoles en organización escolar y dirección escolar, de los cuales nos respondieron 3 mujeres y 11 hombres. El índice de respuestas fue por tanto del 77,77%.

El objetivo del proceso de análisis de los datos, proporcionados por los cuestionarios, fue el de cuantificar los resultados con objeto de extraer

conclusiones pertinentes en relación con nuestro objeto de estudio. Para dicho análisis se recurrió al programa SPSS Statistics 17.0., realizando así un estudio descriptivo con objeto de obtener un conocimiento general de la muestra en las distintas preguntas e ítems de que consta el instrumento.

Para la presentación de los resultados seguiremos la estructura que consideramos más lógica, yendo desde las problemáticas del actual modelo directivo, pasando por cuestiones más generales sobre la formación inicial, hasta concluir en las competencias directivas que deberían trabajarse con los Programas de Formación Inicial en nuestro país.

a) Problemáticas más importantes del actual modelo directivO

Los expertos y expertas opinan que la mayor problemática que plantea el actual modelo directivo es la *Insuficiente formación especializada recibida*, con una media de 2,50 puntos, corroborando así las conclusiones de investigaciones anteriores como las de Sáenz y Debón (1998) o Vázquez Toledo y Bernal (2008); la mayoría de los encuestados considera esta insuficiente preparación como *Muy problemática.*

La siguiente problemática a juicio de expertos y expertas con una media de 2,36 es la *Disfuncionalidad entre el poder legal y el real en los centros.* Con una puntuación de 2,07 y 2,00 respectivamente se añaden *La falta de tradición de trabajo* en grupo y la *Falta de autonomía para tomar decisiones*. La cuestión menos problemática se considera la *No existencia de un cuerpo de directores*, pues 9 personas lo valoran como *Nada problemático* y sólo 4 lo consideran *Algo problemático.* Los resultados se presentan en la Tabla 1.

	Nada problemática	**Algo problemática**	**Bastante problemática**	**Muy problemática**	**Total**
	Frecuencia	**Frecuencia**	**Frecuencia**	**Frecuencia**	**Media**
Insuficiente formación especializada recibida	0	3	1	10	2,50
Disfuncionalidad entre el poder legal y el real en los centros	0	1	7	6	2,36
La falta de tradición					

de trabajo en grupo	0	4	5	5	2,07
Falta de autonomía para tomar decisiones	1	3	5	5	2,00
Poca representatividad real de los/as directivos/as	0	5	6	2	1,77
La forma de acceder al cargo	0	10	2	2	1,43
Carácter reversible del cargo (volver a ser docente)	3	5	5	1	1,29
La provisionalidad del cargo	3	7	3	1	1,14
No existencia de un cuerpo de directores/as	9	4	0	0	,31

Tabla 1. Problemáticas del actual modelo directivo según expertos y expertas

Parece importante destacar una serie de cuestiones cuya puntuación no alcanza el nivel medio de la escala y por tanto no se consideran suficientemente importantes, cuestiones que por otra parte constituyen señas de identidad de los modelos directivos españoles posteriores a la democracia. No se consideran así suficientemente problemáticos: la forma de acceder al cargo, el carácter reversible o la provisionalidad, además de la inexistencia de un cuerpo de directores y directoras.

Algunos expertos o expertas han añadido, sin embargo, otras dificultades al actual modelo directivo, como:

- La dificultad para formar equipo (Cuest. 266)
- La ausencia de formación en los casos de nombramiento extraordinario por parte de la Administración (Cuest. 266)
- Falta de consenso sobre la necesidad de una dirección con cierta autonomía y control social (Cuest. 264).
- Inexistencia de un programa de formación de directivos exigible para acceder al cargo (Cuest. 264).
- Procedencia del mismo centro (Cuest. 257).

- Económicas (Cuest. 270).
- No existencia de redes potentes de directores profesionales, no profesionalizados (Cuest. 270).

Nuestra experiencia en el ejercicio de la dirección escolar y nuestro conocimiento teórico sobre el tema nos permiten manifestar acuerdo con algunas problemáticas como la falta de formación obligatoria para acceder al cargo, que unida a la circunstancia de la ausencia de formación en casos de nombramientos extraordinarios por parte de la Administración, pueden dar lugar a la existencia de directores y directores de centros educativos sin ninguna formación específica para el ejercicio de la dirección. En esta circunstancia, dado que la exigencia de formación previa parece que no fue la solución, a juzgar por la insuficiencia de candidatos voluntarios que también existía con posterioridad a la aplicación de la LOPEGC (1995), la solución podría pasar por la obligatoriedad de cursar la formación también en el caso de nombramientos extraordinarios.

Por otra parte, pensamos que la falta de autonomía también constituye un problema de la dirección escolar en España, autonomía que pensamos fundamentalmente necesaria en la definición de perfiles en las plantillas de los centros educativos, pues cualquier profesional no está preparado para trabajar en cualquier centro educativo. En estas circunstancias, nadie mejor que el equipo directivo para marcar las condiciones que deben cumplir los profesionales que han de elaborar y desarrollar los proyectos educativos de cada centro. Los directivos podrían además ganar poder de esta forma en los centros educativos, poder que por otra parte consideramos necesario en el ejercicio de la dirección, coincidiendo con el juicio de los expertos y expertas.

b) Horario de la formación inicial

El 50% de los expertos y expertas encuestados coinciden en considerar que la formación inicial para la dirección escolar debería hacerse en horario escolar. A esta cifra hay que añadir un 29% que piensa que debe hacerse dentro y fuera del horario escolar. Sumando los dos datos anteriores, obtenemos que un 79% de los expertos y expertas

datos anteriores, obtenemos que un 79% de los expertos y expertas consideran que debe utilizarse el horario escolar para realizar toda la formación inicial de los directores y directoras, o parte de ella.

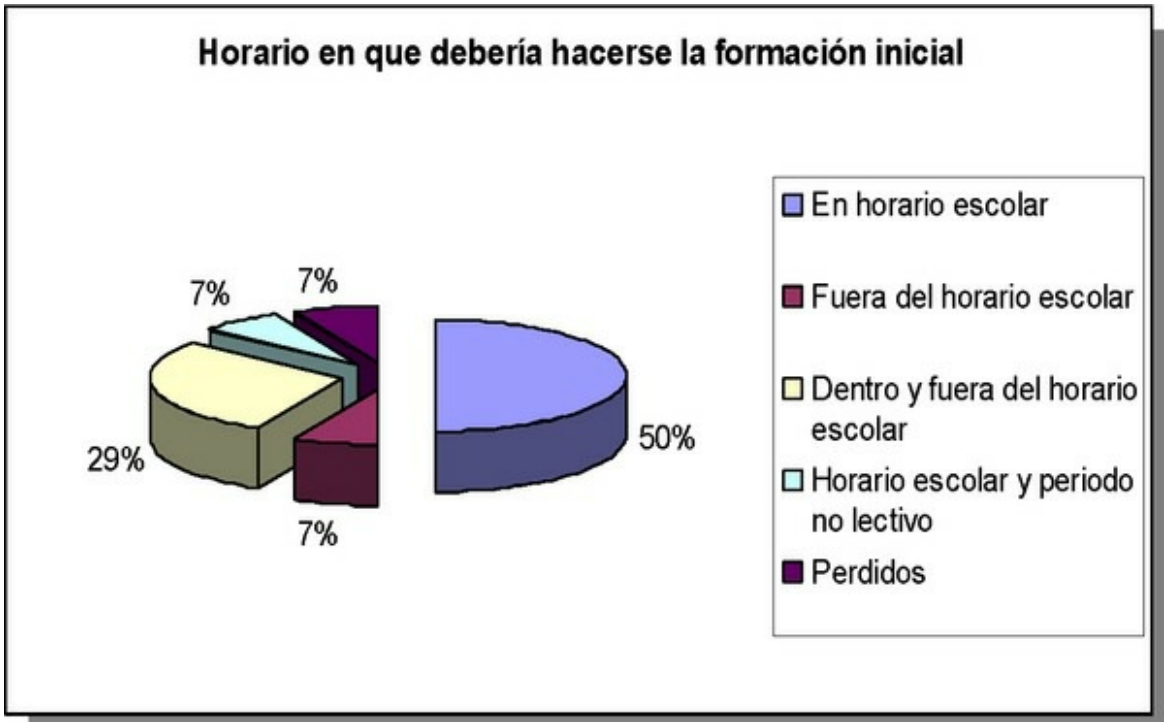


Gráfico 1. Horario de la formación inicial según expertos y expertas

c) Ubicación de la formación inicial respecto al nombramiento

El 50% de los expertos y expertas encuestados señalan que la formación inicial debería realizarse *Antes del nombramiento* como director o directora. A este 50% se añade un 28,6% que señala que debería hacerse *Antes y después del nombramiento*, con lo cual podemos deducir que un 78,6% considera que toda o una parte de la formación inicial debería realizarse antes del nombramiento. Sólo un 14,3% considera que debería hacerse después del nombramiento.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Antes del nombramiento	7	50,0
	Después del nombramiento	2	14,3
	Antes y después del nombramiento	4	28,6
	Total	13	92,9
Perdidos	Sistema	1	7,1
Total		14	100,0

Tabla 2. Formación inicial y nombramiento según expertos y expertas

Por nuestra parte consideramos que es absolutamente necesario que

la formación inicial para la dirección sea anterior al nombramiento, máxime si se tiene en cuenta que no es necesaria formación previa para presentarse como candidato. Esta formación anterior al nombramiento podría complementarse con parte del programa durante el primer año de ejercicio.

d) Distribución temporal de la formación

Abundando en la distribución más conveniente del tiempo de la formación, los datos que se obtienen señalan que sólo un 14,3% de los encuestados y encuestadas opinan que la formación inicial para la dirección escolar debería ser un proceso teórico-práctico intensivo. Un 57,1% piensa que la formación inicial debe realizarse como un proceso teórico-práctico extensivo, mientras un 21,4% considera que es conveniente mezclar el proceso teórico-práctico extensivo con otras posibilidades. Sumando los dos últimos porcentajes, podemos concluir en que un 85,7% de los encuestados y encuestadas es partidario de que sea un proceso extensivo.

	Frecuencia	Porcentaje
Teórico-práctico intensivo	2	14,3
Teórico-práctico extensivo	8	57,1
Teórico intensivo y práctico extensivo	1	7,1
Teórico-práctico intensivo y extensivo	2	14,3
Teórico-práctico extensivo y otros	1	7,1
Total	14	100,0

Tabla 3. Distribución temporal de la formación inicial según expertos y expertas

Para que sea posible la organización de un proceso extensivo de formación inicial de directivos, antes del nombramiento, es necesario que las convocatorias oficiales de los procesos selectivos por parte de cada Comunidad Autónoma tenga lugar con la antelación necesaria, de tal manera que quede resuelta la primera fase en tiempo que permita la organización de forma extensiva del programa de formación, con anterioridad al 1 de julio, día en que comienza el ejercicio.

e) Modalidades formativas en la formación inicial de directores y directoras

Los expertos y expertas consideran que el *Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores o directoras expertos* es la modalidad más conveniente para su formación inicial. Su puntuación

nuevo director o directora por otros directores o directoras expertos, dato éste que parece corroborar que es preferida la formación inicial para todo el equipo directivo. La modalidad formativa que obtiene la segunda puntuación (2,31) es el *Curso impartido por varios ponentes.* Por otra parte, es preferido el *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo* (2,08), al *Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos* (2,00), aunque la diferencia es mínima. Parece que los expertos y expertas en este caso consideran que es conveniente diferenciar la formación a través de cursos, según etapas. La opción claramente poco valorada es el *Curso impartido por un ponente, que obtiene una puntuación media de 0,58*, claramente inferior a las demás (Tabla 4).

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores/as expertos/as	0	0	3	10	2,77
Curso impartido por varios ponentes	1	1	4	7	2,31
Asesoramiento tutorizado al nuevo director/a por otros directores/as expertos/as	0	2	5	5	2,25
Asesoramiento puntual y contextualizado a los nuevos/as directores/as	0	1	7	4	2,25
Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo	1	2	4	5	2,08
Seminario coordinado por un/a experto/a	0	2	7	3	2,08
Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos	0	4	5	4	2,00
Curso impartido por un ponente	7	3	2	0	,58

Tabla 4. Modalidades formativas más importantes según expertos y expertas

A juzgar por las altas valoraciones asignadas a casi todas las modalidades formativas propuestas, parece que sería oportuna la elaboración de programas que contemplen diferentes fases,

elaboración de programas que contemplen diferentes fases, metodologías y modalidades de intervención, manteniendo la coherencia con el modelo de dirección establecido, como ya proponían Gairín (1995) o Escamilla (2006).

f) Contenidos de la formación inicial

De entre los contenidos valorados por los expertos y expertas para tratar en la formación inicial de los nuevos directores y directoras, el más valorado es el *Sistema relacional (comunicación, participación)*, con una puntuación media de 2,93, coincidiendo con la propuesta que nos hacía Rosa Caramés (2001) o Gago (2007). Con una media de 2,79 es valorado el contenido *Estrategias de dinamización de centros*, coincidiendo con las propuestas que nos hacían Sáenz y Debón (1998). La alta valoración de estos dos contenidos parece acorde con las necesidades que plantea en los centros un liderazgo distribuido entre todos los miembros de la organización, así como el origen del liderazgo pedagógico enfocado a dinamizar el centro para tratar de conseguir los mejores resultados educativos en el alumnado.

En tercer y cuarto lugar se valoran las *Técnicas y estrategias para resolver conflictos*, con una media de 2,64, así como la *Gestión de los recursos humanos (profesorado, alumnado)*, y la *Innovación, con una media de 2,57.* De estos tres contenidos parece que la innovación tiene bastante relación con el liderazgo pedagógico de la dirección como una vía posible para conseguir los objetivos del proyecto educativo y mejorar los resultados del aprendizaje.

Los contenidos que obtienen una media más baja son los que están relacionados con la *Legislación básica, Gestión informática y la Investigación, con una media de 1,64.* Todos los contenidos superan la media de la escala, situada en 1,50, razón por la que consideramos que todos parecen suficientemente importantes. Los datos se recogen en la Tabla 5.

Los datos anteriores acerca de la escasa importancia que ha de tener la legislación escolar en la formación inicial de directores y directoras, según el juicio de expertos y expertas, no concuerdan con los temas preferidos por los directores y directoras encuestados por Gimeno en 1995, en relación a su propia formación, pues estos directivos

preferían los temas relacionados con la legislación escolar, la evaluación de centros y el diseño curricular. La falta de coincidencia podría deberse a que unas opiniones proceden del campo teórico y otras proceden de las personas que ejercen la dirección.

	Nada Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	Total
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Media
Sistema relacional (comunicación, participación)	0	0	1	13	2,93
Estrategias de dinamización de centros	0	0	3	11	2,79
Técnicas y estrategias para resolver conflictos	0	2	1	11	2,64
Gestión de recursos humanos (profesorado, alumnado)	0	1	4	9	2,57
Innovación	0	0	6	8	2,57
Cultura organizativa	0	1	6	7	2,43
Evaluación institucional	0	1	6	7	2,43
Clima organizacional	1	0	7	6	2,29
Modelos de organización de centros	0	2	8	4	2,14
Modelos de dirección	0	3	7	4	2,07
Gestión de recursos funcionales (horarios, presupuestos)	0	3	8	3	2,00
Gestión de recursos materiales (organización espacial)	0	3	9	2	1,93
Imagen institucional	0	3	9	2	1,93
Planificación de la formación en centros	0	3	9	2	1,93
Elaboración de doc. (PEC, PCC, ROF, Presupuesto, Memoria)	0	4	7	3	1,93
Técnicas e instrumentos de planificación	0	3	9	2	1,93
Legislación básica	1	4	8	1	1,64
Gestión y administración informática	0	7	5	2	1,64
Investigación	1	4	8	1	1,64

Tabla 5. Contenidos que debe recoger la formación inicial de directivos, según expertos y expertas

g) Competencias directivas que se deben priorizar en la

Todas las competencias directivas presentadas a los expertos y expertas, siguiendo la propuesta realizada por Teixidó en 2007 según el modelo directivo español, son valoradas por encima de la media de la escala, y por tanto son consideradas importantes. La competencia directiva que entienden que se debe priorizar en la formación inicial de directores y directoras es la de *Relaciones interpersonales*, con un 2,93 de puntuación media, y en total acuerdo con la priorización que ya hicieron estos expertos y expertas respecto a los contenidos de la formación. Empatadas en su valor medio con una puntuación de 2,79 están las competencias de *Trabajo en equipo, Compromiso ético y Resolución de problemas.* Las dos segundas competencias están entre las más valoradas según Teixidó (2007) por directivos en ejercicio y representantes de la Administración educativa, no así las *Relaciones Interpersonales*. La Competencia de *Liderazgo* se encuentra en sexto lugar con una puntuación media de 2,64, mientras la *Orientación al aprendizaje del alumnado*, con una media de 2,57, se encuentra en una posición media en cuanto a orden de importancia en la formación inicial. Las competencias menos valoradas son la *Fortaleza interior* y *Energía*, con una media de 2,07 y 2,00 respectivamente. También la competencia *Energía* es la menos valorada en el estudio de Teixidó (2007).

Gráfico 1. Importancia de las competencias directivas en la formación inicial, según expertos y expertas

Los datos sobre la importancia de las competencias directivas corroboran los ya analizados sobre los contenidos de la formación, incidiendo en la importancia de la formación en competencias relacionales, liderazgo y orientación al aprendizaje, fundamentalmente

3.2. *Algunas propuestas para la formación inicial de directivos*

A juicio de los expertos y expertas el actual modelo de dirección principalmente adolece de falta de formación específica para el ejercicio del cargo. Por nuestra parte consideramos que el modelo directivo podría mejorarse convirtiendo en obligatoria la formación inicial de directores y directoras nombrados de forma extraordinaria por la Administración educativa, y mejorando también algunos aspectos de la formación inicial que a continuación iremos desgranando.

Los expertos y expertas consideran que la formación inicial para la dirección escolar debe ser impartida en *Horario escolar* o

compartiendo periodos *Dentro y fuera del horario escolar.* Sin embargo, teniendo en cuenta que también muestran su preferencia por la formación inicial sobre la dirección escolar para todo el equipo directivo, parece que sería conveniente no utilizar el horario escolar, en caso que la formación se realizara durante el ejercicio de los cargos, para evitar la ausencia del centro de todo el equipo directivo.

Respecto a este último punto, los expertos consideran, sin embargo que la formación inicial para la dirección escolar debería realizarse *Antes del nombramiento* como director o directora, o *Antes y después del nombramiento.* Dicha formación ha de ser recibida como un proceso extensivo que permita combinar la teoría y la práctica. Por nuestra parte consideramos muy importante que la formación inicial comience antes del nombramiento a modo de *Curso impartido por varios ponentes* y se mantenga durante el primer año de ejercicio, quizá a modo de *Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores o directoras expertos*, modalidades formativas más valoradas por los expertos y expertas.

En la investigación realizada existe preferencia, aunque no muy significativa, por el *Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos* sobre el *Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo.* Por nuestra parte consideramos que, dadas las peculiaridades y diferencias entre una etapa educativa y otra, deberían organizarse módulos formativos diferenciados en función de dichas peculiaridades, aunque habrá una parte de la formación que deberá ser general.

De entre los contenidos valorados por los expertos y expertas para tratar en la formación inicial de los nuevos directores y directoras se priorizan todos los ingredientes necesarios para poner en marcha un verdadero liderazgo distribuido en los centros educativos, partiendo de directivos preparados para la dinamización y el trabajo en equipo. A continuación se priorizan otros contenidos relacionados con el liderazgo pedagógico. Los elementos que se corresponden con la *Legislación* y la *Gestión de recursos materiales o informáticos*, propios de un líder burocrático, quedan relegados a un segundo plano, aunque se consideran también importantes. En último lugar, junto con las dos

anteriores, se valoran los contenidos sobre *Investigación.*

La priorización de competencias directivas en la formación inicial coincide con las propuestas antes mencionadas sobre los contenidos, aunque todas las competencias directivas se consideran *Bastante importantes*. Por nuestra parte, consideramos necesario mejorar la formación de directores y directoras en la competencia de *Orientación al aprendizaje* o *liderazgo pedagógico.* Tal consideración la fundamentamos en las bajas puntuaciones de los alumnos y alumnas españoles en evaluaciones internacionales, como ya mencionábamos, así como las bajas puntuaciones de los directores y directoras españoles en dirección pedagógica y administrativa, según TALIS (OCDE, 2009), así como la influencia que la dirección ejerce sobre los resultados escolares y la mejora de los centros, según la investigación a nivel internacional. Formar en esta competencia supondría trabajar en la formación aspectos relacionados con la evaluación interna de los centros educativos, revisiones del currículum y adaptaciones a los contextos de cada centro, elaboración de planes de formación del profesorado, en definitiva, ayudar a los equipos directivos para dinamizar la elaboración de proyectos de centro contextualizados.

Posiblemente desde la práctica de la dirección no se observe prioritario, al menos en principio, la formación en *Orientación al aprendizaje*, puesto que sus resultados se observan a largo plazo, y sí parezcan prioritarias otras cuestiones que puedan ayudar a resolver el día a día en los centros educativos, como puedan ser la legislación básica o la resolución de conflictos. A juzgar por los resultados de las investigaciones, ratificados por la que hemos descrito, es necesario mejorar la formación de los directivos españoles en liderazgo pedagógico.

4. *Referencias bibliográficas*

Biain, C. y Fernández, A. (2007). "Aproximación a la formación inicial". *Organización y Gestión educativa, 15 (3)*, 15-18.

Bolívar, A. y González Vázquez, J. G. (2010). "Liderazgo pedagógico una dirección para el aprendizaje". *Organización y Gestión Educativa, 18 (1)*, 14.

Caramés, R. (2001). *Formación para la dirección de centros*

educativos: comunicación y eficacia negociadora. La Coruña: Universidad de La Coruña.
Gago, F. M. (2007). La difícil travesía de la formación directiva (cuaderno de bitácora). *Organización y Gestión Educativa 15 (3)*, 26-29
Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
Gairín, J. (2003). La formación de directivos: ¿Una encrucijada con solución? *Organización y Gestión Educativa, 11 (2)*, 22-27.
INCE (2001a): *Perfil personal y profesional de los directivos. Resumen informativo nº 131.* Extraído el 15 de enero de 2010, desde http://www.ince.mec.es/ri/ri01-13.pdfhttp://www.ince.mec.es/ri/ri01-18.pdf
INCE (2001b). *Mejora de la función directiva. Resumen informativo nº 18*. Extraído el 15 de enero de 2009, desde http://www.ince.mec.es/ri/ri01-18.pdf.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE número 278 de 21 de noviembre de 1995).
Marzano, R. J.; Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
OCDE (2003). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana.* Extraído el 20 de septiembre de 2009, desde http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf
OCDE (2006). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's Worl*. Extraído el 20 de septiembre de 2009, desde http://www.pisa.oecd.org/document
OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Extraído el 15 de octubre de 2009, desde http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf
Pont, B.; Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School*

Leadership, Volume 1: Policy and Practice. Paris: OCDE
Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL Monograph Series, 41*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
Sáenz, O. y Debón, S. (1998). La formación del Director escolar en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 1, (1).* Extraído el 20 de nero de 2010, desde http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541341.pdf
Teixidó, J. (2007). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. *XVIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación.*
Vázquez Toledo, S. y Bernal, J. L. (2008). "Necesidades formativas del director: análisis de la formación inicial en la comunidad Autónoma de Aragón". En Antúnez, S. y Gairín, J. (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Barcelona: Wolters Kluver España.

Liderazgo educativo desde las metáforas de la dirección escolar

Isabel Cantón Mayo
Ana Rosa Arias Gago
Ruth Cañón Rodríguez
Universidad de León

A partir de la revisión de los estudios sobre la dirección y liderazgo de calidad, Alvarez, (1998, 1999) Estruch (2002), Gibson, Ivancevich y Donely (1996), Gimeno (1995), Bass (1990), Bolívar (1997, 2001, 2003), Pascual, Villa y Auzmendi (1993), Villa y Villardón (1998), Lorenzo (2001), Bernal Agudo (2001), Gento (2001), García Olalla y Poblete (2003) y Cantón (2004a), Arias y Cantón (2006) y solapando los requerimientos que desde el modelo EFQM se prevén para la dirección y el liderazgo, intentamos destacar algunas de las competencias y tareas que consideramos clave para el desarrollo y un funcionamiento de calidad en los centros educativos.

El **objetivo general** de esta investigación es contrastar cómo se perciben a sí mismos los directores, cómo son vistos por los profesores y cómo entienden ellos el papel de la dirección, y cómo ambos grupos

relacionan la actuación con su propia percepción de la calidad educativa. Como **objetivos específicos** se considera la obtención de categorizaciones y tipos de directores en función de su propia percepción y la de sus dirigidos.

Para realizar esta investigación se han llevado a cabo 10 entrevistas a directores de centros educativos, siguiendo la siguiente distribución: cinco de Primaria: dos rurales y uno urbano públicos, y dos urbanos privados; de Secundaria dos Institutos urbanos y uno rural, públicos, hombres y mujeres, según se aprecia en el cuadro siguiente. La duración media de las entrevistas fue de 2 horas y han sido transcritas textualmente para proceder posteriormente a su análisis de contenido, prescripción impuesta por los analistas del discurso (Potter y Wetherell, 1987). Sobre la información obtenida en las entrevistas se ha realizado un análisis del discurso, siguiendo, en la medida de su adecuación, las consignas que establece esta metodología y se han mantenido las recomendaciones de análisis del sistema argumentativo. Hemos procedido a estudiar las estrategias argumentativas que usan los directivos para definir su función mediante la categorización y el análisis de contenido. También se utilizó el análisis factorial de un cuestionario de una investigación paralela y dos grupos de discusión. Los resultados del análisis de contenido son los que figuran a continuación.

1. *Modo de acceso a la dirección*

La situación referida al modo de acceso nos da un abanico de motivaciones, justificación y resultados referidos al tema. Hay que tener en cuenta la pervivencia de directores LOPEG, hasta 2003, directores LOCE, y Directores LOE, desde entonces. En lo referido al **modo de acceso** observamos las tres categorías que siguen.

1.1. *Los mesiánicos: salvadores-víctimas y necesarios*

Este grupo se escuda en el mayoritario rechazo al liderazgo por parte de los profesores y de los propios directores (Álvarez, 1998:81) para manifestarse en una posición de necesidad de su función, un cierto masoquismo y el apoyarse en el victimismo para destacar que son directores para cumplir una misión no deseada: "por obligación... directamente, nombrada por la Administración" (D6). Son los más

proclives a ejercer un liderazgo que señalan cómo van aprendiendo, aunque muestren un cierto pudor por ello: "el centro se quedó sin director, dimitió el anterior, alguien se presentó y no salió adelante, y me llamaron, que si quería hacerme cargo y bueno" (D3) Le quitan importancia al hecho de ser directores o lo atribuyen al azar: "Accedí en el 99 porque en aquel momento había necesidad de un director en el colegio...estaba vacante la dirección...presente mi currículum y fruto de la casualidad y una serie de circunstancias accedí como director" (D1). Algunos de ellos participan de esta categoría y la siguiente: "La primera vez por nombramiento (elección) del Consejo Escolar y la segunda vez por nombramiento directo de la Dirección Provincial" (D2). Se da el caso de que asume las mismas funciones y la dirección del centro sin el compromiso de presentarse a la elección. Elimina así la petición de responsabilidades por los profesores.

Este grupo se caracteriza por un reconocimiento implícito de las tareas del liderazgo, un cierto isomorfismo con las bases de profesores y un ejercicio del cargo que se desea pero se oculta. Estarían en el fondo en la línea que señalan Day y otros (1998:79): "deben situarse entre los más hábiles e imaginativos exponentes de la gestión y del liderazgo". En otro lugar (Day y otros, 1998:23) hablan de la "gestión por nostalgia". Por ello éstos directores suelen realizar bien su función y representación y también el resto de competencias directivas habituales. Su responsabilidad es antecedente al cargo.

1.2. *La gestión ilustrada: burocrático-administrativos*

Este grupo está en la línea de la dimensión organizativa del mismo nombre. Se trata de la línea más legalista y con dimensiones de gestores, no de líderes. Han accedido al cargo de directores por la vía legal y como tal se mantienen: "a través del... del ordinario, por decirlo así. Me presenté con un proyecto y lo aprobaron y salí elegido" (D7). Sienten menos apego al cargo que consideran que es parte de su función dentro de la administración: "por la convocatoria que salió de la Junta de Castilla y León, me presenté a un concurso de méritos, proyecto, entrevista y tal" (D5). También se considera una parte de la carrera docente, sin entusiasmo ni pasión por el cargo: "la que marca la Junta, no hay otra, no te queda más remedio que pasar por los

trámites que te ponen" (D8). Sin embargo persiste y se manifiesta la necesidad de contar con el beneplácito de los demás compañeros, aún en el caso de ser elegidos por méritos. La cultura igualitarista está presente en los aspirantes a directores:

"Con proyecto, presentando proyecto según decreto de la junta del año pasado, y bueno se dio a conocer al claustro, al consejo escolar y la comisión correspondiente aprobó el proyecto y así fue" (D9). Este tipo de director apunta a una dirección más profesional, aunque apenas define este perfil. Sigue la línea legal del Art. 79, de la LOCE que lo presenta como "representante de la Administración educativa en el centro" sin más. En suma son docentes con experiencia y gestores acreditados. Son personas orientadas a las tareas.

La persistencia de una especie de proletarización del profesorado que aspira a la dirección, la predominancia de la función gestora y la ausencia de liderazgo están presentes en este grupo. Se basa en la rutinización de tareas y funciones en el centro. Su liderazgo está basado en el trueque. Notamos que todos los directores de estos dos bloques anteriores lo son de centros públicos. El centro privado se inscribe en esta categoría.

1.3. *Los vocacionales: liderazgo y dirección creativa*

El director vocacional tiene un componente neto y claro de liderazgo educativo: lo considera por un lado un reto y por otro un servicio a los demás. También un paso natural de la carrera docente, pero un paso al que es impulsado, no un paso que dé por su ambición ni por otras aspiraciones: "Primero llegue a ser maestro en este colegio, al ser un colegio privado, por medio de un contacto interno. Una vez que llevaba tres años como maestro en el Colegio me ofertaron la posibilidad de acceder a la dirección puesto que por motivos internos habían despedido al que había sido director hasta aquel entonces y yo asumí el reto" (D10). Maslow (1995:35) afirma que la cualidad de que compartían todos los sujetos autorrealizados era que estaban motivados por una obra importante.

Entienden que los directores son quienes deben dinamizar la vida académica y educativa del centro, velando por el cumplimiento de su programa educativo y por una educación de calidad. Este tipo de

director se sitúa en la órbita del transformacional (Pascual, Villa y Auzmendi) y mantiene la ilusión incluso la pasión por su trabajo consiguiendo los mejores resultados y clima en el centro. Su tipo de responsabilidad directiva es transcendente y son personas entregadas, maduras y con grandes deseaos de superación.

2. *Motivación para el cargo*

Los motivos por los que se accede a la dirección también podemos categorizarlos en tres básicamente en función de cuál es el origen del acceso y lo que llevó a la persona al puesto. Tenemos en función de los motivos tres categorías: los que llegan al puesto porque si no están ellos el centro no funcionaría, los imprescindibles, los que lo hacen para evitar la llegada de otras personas y los que tienen ilusión de innovación y mejora.

2.1. *Los imprescindibles*

Este grupo de directores se creen líderes e imprescindibles. Sus motivaciones son desganadas y poco claras: "motivación ninguna y ganas tampoco" (D6). El nivel de autoestima es bueno y se consideran preparados por encima de los demás: "creí que era una persona idónea para ese cargo, y tampoco había demasiado profesorado en el instituto como para poder elegir, quizás esa fuese la motivación". Tienen un alto concepto de sí mismos como líderes necesarios en el centro: "En el segundo nombramiento la Dirección Provincial consideró que era el idóneo y con la condición de tener un equipo directivo adecuado, lo acepté" (D2).

Se caracterizan por ser paternalistas, se enmarcan en la teoría X de McGregor de Recursos Humanos que supone que los demás docentes son trabajadores inmaduros, haraganes que rechazan el trabajo, se requiere de una dirección preparada y fuerte que emplee tanto la zanahoria como el garrote ya que sólo así funciona el centro y ellos son los encargados de darle impulso. A veces contagian esta idea a los profesores del centro basándose en el absentismo en la presentación de candidatos.

2.2. *Los condicionales: Evitar a otras personas*

Este grupo de directores alegan motivos espurios ya que acceden a la dirección con condiciones: consideran que éste no es un puesto

apetecible, pero aceptan la dirección si se les da una especie de cheque en blanco: "como llevo aquí muchos años, y llega el momento en que piensas que tienes que hacer algo por el centro, pues a pesar que ni lo he buscado, ni se si soy la persona más o menos indicada... pues acepté, siempre con la premisa de que mi equipo directivo aceptara, que lo eligiera yo y que aceptara" (D3). El trueque con los compañeros y la administración están latentes en la propuesta. En otros casos se acepta la dirección como mal menor: "porque ya había estado de directora, porque no se quería presentar nadie y entonces ante el riesgo que viniese alguien de fuera asumí yo el presentarme y esa fue la razón" (D8).

Se trata de un tipo de directores que aceptan una responsabilidad temporal y congruente con el cargo. Se mueven entre la incertidumbre y la rutinización.

2.3. *Visionarios y transformacionales: Ilusión y pasión por innovar y mejorar*

Tenemos ante nosotros a los verdaderos líderes transformacionales que consiguen centros de calidad e innovadores. Entre ellos destacan la ilusión de mejorar y el deseo de dejar su impronta innovadora: "que era un centro que empezaba, que iniciaba y que podías poner de alguna manera el estilo y podías hacer mucho en hacer un Colegio como te gustaría...son muy pocas las veces que se nos presentan ocasiones de hacer un colegio y eso fue lo que me motivo" (D1:). Sus motivos afortunadamente son los más numerosos y frecuentes: "fue dar un aire nuevo al centro" (D5).

Son idealistas que trabajan con pasión y compromiso, con la educación, con la calidad y consigo mismos: "quizás llevar a cabo, coger las riendas del centro educativo e intentar poner en marcha proyectos, ideas que pudiera tener en la cabeza" (D7). Tienen deseos de mejorar, innovar y cambiar. Combinan su trabajo con la convicción de que su visión y proyecto puede hacerse realidad: "había que hacer un proyecto educativo del centro que modificase algunas cosas del funcionamiento del centro, sobre todo desde el punto de vista pedagógico, y me parecía que la inestabilidad que produce el que haya un equipo, que se nombra a dedo y por un año e ir cambiando....pues

que era mejor el presentar proyecto y que la gente vaya sabiendo por donde se debe de mover uno" (D9). Son personas con deseos de mejora, que se sienten llamados a cumplir una misión: son los líderes visionarios e idealistas:"destacaría el afán de superación, creo que puedo hacerlo bien y quiero demostrarlo a la gente, primero quizás, porque tengo la fuerza y la vitalidad necesaria al ser joven y después porque tengo la formación que va en consonancia con este colegio para poder llevarlo a cabo" (D10).

La motivación para la dirección en este tercer grupo es vital y decisiva: su acceso al cargo se ha utilizado para poner en marcha objetivos y como medio de autorrealización personal.

3. *Partes destacadas en el Programa de Dirección*

El programa de Dirección es un requisito técnico imprescindible en la normativa, tanto LOCE como LOPEG. Se pretende que la dimensión profesional y la dimensión vocacional estén presentes en su redacción y en sus planteamientos. Sin embargo, al igual que ocurre con el resto de los documentos institucionales, la visión de los mismos interesados sobre su conveniencia y utilidad es variable. Encontramos desde los más partidarios a los más indiferentes y en cuanto al contenido se puede ver los que consideran que debe ser una garantía de continuidad, una mejora del clima de centro, una apuesta por la calidad o simplemente una herramienta más de gestión.

3.1. *Los directores líderes visionarios: mirada al futuro*

Dependiendo del tipo de director existen también diferentes formas de abordar su programa de dirección. Para algunos es un documento destacado ya que enlaza con el Proyecto Educativo de centro y con técnicas directivas: "el modelo de educación que yo entiendo, eh... el modelo de formación que se debe seguir en un centro, el estilo directivo que yo veo que debe presidir la gestión, un análisis del contexto, y bueno luego ya era un plan de actuación con objetivos, actuaciones ya más desmenuzadas, y con ciertos criterios de evaluación" (D5). Algunos de estos directores líderes tienen ya un depurado lenguaje de calidad, aunque señalamos que se trata de un centro privado: "entran muchas cosas, que así muy en resumen serían afianzar las fortalezas, cuidar las responsabilidades y por supuesto,

atender mucho a las debilidades que pueden haber, pero lo que a mi más me ha preocupado y sobre lo que más insistencia he puesto es en la formación del profesorado" (D1),

3.2. *Burócratas: Continuidad, tranquilidad, inconcreción*

Los directores más continuistas con la línea pedagógica tradicional incluyen en su proyecto aspectos generales: "sobre todo es el crear en el centro un ambiente de estudio, un ambiente tranquilo, un ambiente positivo para los chicos y luego que tengan también una libertad para expresarse, tanto ellos como las asociaciones... una enseñanza de calidad" (D3). Alardean del conocimiento del centro que les evita enumerar sus acciones, pues su línea de trabajo ya es conocida por los demás. No hacen un proyecto concreto, sino que se limitan a la continuidad: "llevo en este centro 18 años, con lo cual lo conozco muy bien, e imagino que hay cosas que mejorar, y planes del centro... y continuación de una línea a seguir" "pero vamos, no se me va a dar el caso, con lo cual no he hecho la lista de cosas" (D6). Algunos hablan de incluir alguna técnica de calidad en su programa, pero sin mayor concreción: "pues... planes de actuación...bueno, eh...propuse realizar Planes de Mejora, y cosas así..." (D7). La ambigüedad es la característica de este tipo de directores, están un poco a lo que surja, a lo que los demás deseen o a lo que se les pida desde el contorno. "tampoco puedes poner exactamente los proyectos que vas a realizar, pero estar atento a tales innovaciones educativas que salgan si... entonces estar abierto a esto sí, pero señalarlos concretamente no porque depende de los gustos de la otra gente" (D8).

No cabe duda que la continuidad institucional es una garantía para los usuarios del centro, tanto padres como alumnos que de esta forma saben que aunque cambie la dirección se garantizan los valores y la educación que el centro imparte.

3.3. *Gestión técnico-profesional*

El considerar el contenido del Proyecto de Dirección como una proyección, una programación de lo que se desea está presente en la mayoría de las entrevistas: "lo que se piensa hacer por el centro..." (D4) "cómo vas a llevar el centro, tanto desde el punto de vista educativo, como desde el punto de vista del profesorado,

trabajadores, pensar un poco en cómo vas a administrar los recursos que te proporcione la Dirección Provincial, todo el tema de mejoras en el centro" (D2). La dimensión gestora, frente a la de liderazgo se pone de manifiesto en esta otra respuesta, de centro público y rural: "tampoco puedes poner exactamente los proyectos que vas a realizar, pero estar atento a tales innovaciones educativas que salgan si, ..., entonces estar abierto a esto sí, pero señalarlos concretamente no porque depende de los gustos de la otra gente" (D8).

La más completa visión de lo que contiene el proyecto nos la da un director de EP y rural, considerando quizá una integración de las cuatro líneas anteriores: continuidad, gestión, clima y calidad: "una reflexión de las condiciones actuales socioeducativas que tiene el colegio y luego a partir de esto y la experiencia que da... se incluyen unas líneas de actuación desde el punto de vista organizativo, de horarios de profesorado, de horarios de funcionamiento del centro y desde el punto de vista administrativo, en cuanto a la gestión de todo lo que significa relaciones con la Junta, en este caso, con la sociedad, con el Ayuntamiento, con las instituciones que tienen que ver con la educación. Y luego desde un punto de vista pedagógico nosotros hemos incluido en el proyecto un proyecto de innovación educativa que estamos realizando y varios aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de los órganos del centro; del consejo escolar, de la comisión de coordinación pedagógica, del claustro y de los ciclos... ... es un proyecto para tres años" (D9).

Por lo que hemos visto el contenido del Proyecto se instala en la dimensión clásica de proyectar hacia delante, con una línea de continuidad institucional, una línea que intenta el buen clima en el centro educativo y una abundancia en la gestión, así como la integración de todas ellas en una propuesta integradora.

Este grupo de directores ya se plantea una forma más científica y técnica de elaborar su proyecto de dirección, en la que dan cabida a los aspectos más importantes del centro y a la visión fundamentalmente organizativa y social.

A ello se une la conexión del programa de dirección con el proyecto educativo o ideario: "un programa donde indiques como vas a

funcionar, es decir, explicar lo que la dirección del Colegio promueve, ... lo primero que ponemos es el ideario del Colegio, ... y segundo cómo se trabaja...qué es lo que te vamos a exigir desde la dirección del Colegio, desde como se debe de tratar al alumnado, a los padres, como debes de dar las clases, como programar" (D10).

En el bloque de los contenidos del Proyecto encontramos reflejados los tres tipos de directores: líderes, gestores, y apáticos continuistas. Cada uno de ellos, sin serlo de forma pura, tiene alguna dimensión de los demás, pero configuran una trilogía de centros que en la realidad se desenvuelven entre la gestión dinámica actual, la futura y el continuismo.

3.4. *Clima del centro*

La creciente preocupación por la conflictividad de los centros, fundamentalmente urbanos y de secundaria se muestra en el contenido de uno de los entrevistados: "sobre todo es el crear en el centro un ambiente de estudio, un ambiente tranquilo, un ambiente positivo para los chicos y luego que tengan también una libertad para expresarse, tanto ellos como las asociaciones... una enseñanza de calidad" (D3).

La preocupación de crear un adecuado clima en los centros por medio del Proyecto de Centro es una iniciativa que se inscribe en las tendencias modernas que han llevado a las instituciones a crear la figura de los mediadores escolares. Sólo aparece esta idea en centros públicos y urbanos.

4. *Forma de trabajo del profesorado*

En función del modelo organizativo y de director que se asuma, sea implícita o explícitamente, encontraremos el empuje de la dirección al profesorado en una u otra línea. Aquí destacamos tres: el *empowerment* que busca potenciar los recursos personales de la organización, el político democrático, altamente complaciente y el liderazgo que potencia la dirección adecuada de las acciones.

4.1. *Impulso a la promoción y enriquecimiento (empowerment) personal y organizativo*

La moderna gestión y dirección de la sociedad del conocimiento impulsa la dotación y el enriquecimiento de los recursos humanos. La

doble línea de formación general y la específica como profesores, impulsan esta organización inteligente. Por eso este tipo de directores animan a sus dirigidos en esta dirección: "trabajar en dos direcciones, primero animar a los profesores a que se sigan formando en concreto, las personas que tengan magisterio que hagan una licenciatura, las que tengan una licenciatura que hagan, si es posible, un doctorado, pues... eso es muy importante porque aparte de la mejora del propio colegio es la mejora de uno mismo" "Y luego la formación específica que se da a los profesores, mediante un instrumento que yo creo que nos diferencia bastante del resto de los centros que es la entrevista personal con el director... se llevan a cabo todos los meses, ... mantengo una entrevista de una media hora ... y a raíz de ellas se elabora lo que denominamos el Plan de Mejora Personal" (D1). Llama la atención que esta línea moderna y actual de dirección sólo se da en un centro privado.

4.2. *Trabajo participativo, colegiado y democrático*

Nos encontramos con un segundo bloque que se instala en la cultura de centro público y que lo que desea es un clima continuista y tranquilo. Por eso buscan un alto nivel de consenso: "normalmente suele ser una gestión democrática, entonces las cosas se hablan a distintos niveles, unas veces se toman acuerdos en el claustro, otras veces se trabaja un tema por ciclos, luego se ponen en común en la Coordinación Pedagógica, depende del tema" (D5). Tienen claro que la palabra clave es la participación y la democracia: "... siempre digamos que al final democráticamente" (D7). Se apoyan en los órganos oficiales y tienen un sistema funcionarial con un alto componente rutinario y burocrático: "que se implicaran y se trabaje en grupo como ya lo están... a través de las reuniones que tenemos del Consejo y de la Coordinación Pedagógica" (D3).

En esta modalidad no se piensa en el bien del centro como algo obligatorio ligado a la profesión; más bien el respeto a las individualidades y el cuidadoso empeño en la autonomía, se muestran como los más pujantes: "se pidieron un grupo de voluntarios... junto con la directiva, el director, el jefe de estudios y luego un grupo de profesores" (D4). Si son pocos la cuestión aún es más acentuada: "la

verdad que este es un centro muy pequeño, somos cinco funcionarios, cinco maestros, y luego hay dos, el de religión y la PT, que viene un día a la semana, con lo cual aquí se hace todo junto... aquí la totalidad del claustro decide todas las cosas" (D6).

Finalmente hay quien expresa la forma de trabajo de los profesores que dirige al azar y al albur: "lo que hay que hacer es tenerle contento...hay que presentarle todo tipo de proyectos institucionales, y que sea el profesorado el que realmente tenga la decisión de meterse o no meterse dentro del proyecto" (D2). Es llamativo que no se considera para nada las ventajas de un proyecto para la organización, el tener contento al profesorado es la forma de trabajo principal, es poco productiva y nada vanguardista.

4.3. *Liderados institucionalmente*

Este grupo de directores asume que ha de liderar las formas de trabajo de los profesores del centro. Cree que tiene que impulsar, proteger y dar forma concreta a la mejora y al trabajo habitual: "desde el equipo de dirección se elaboro este proyecto en plan de redactarlo, porque es una labor que normalmente los tutores no quieren asumir, pero las ideas se recogen entre todos y se recogen después de haber trabajado un montón sobre todo ello...pero claro las instrucciones y las cosas nuevas que salen desde el equipo directivo" (D8).

Este tipo de directores no espera a que los profesores decidan, sino que va por delante, lleva las riendas del trabajo en la institución y los promueve, aún sin forzar a los profesores, pero los guía y ejemplifica: "desde la dirección en este caso se proponen distintos proyectos que el colegio puede realizar, tanto institucionales como alguno que son de carácter interno. Institucionalmente hay varios proyectos en los cuales, después de proponerlos nosotros a la gente, púes se han enganchado en el proyecto de innovación educativa" (D9). Curiosamente es una forma de liderar el trabajo de los profesores que encontramos en centros públicos y privados, rurales y urbanos, más ligada al director y su equipo que a lo que dispongan los profesores: "Lo más importante se trata a principio de curso que es cuando se indica la forma de trabajar y cual es nuestro proyecto...temas de

virtudes, que virtudes deben de tener los profesores y cómo transmitirlas a los alumnos, bueno es un poquito de todos los campos" (D10).

Asumen el dicho que Drucker pone en labios de Maslow: "el mundo no está poblado de adultos, y tiene una buena cuota de seres permanentemente inmaduros". No es que piensen en la inmadurez únicamente, sino en su responsabilidad como líderes y directivos de la sociedad del conocimiento.

5. *Conclusiones*

El análisis factorial y los datos cualitativos arrojaron resultados de correspondencia entre el tipo de director y la forma de acceso, los motivos para ejercer el cargo, la necesidad de un programa de dirección y las partes de este, así como la forma de trabajo del profesorado y el programa de mejora preferido por cada tipología de directores.

Acceso	Motivos	Programa de dirección	Partes del Programa	Trabajo del profesorado
Mesiánicos	Imprescindibles	Documento inútil	Continuidad Tranquilidad Clima	Liderazgo institucional y pedagógico
Gestión ilustrada y burócratas	Condicionales	Documento técnico imprescindible	Profesionales	Participación democrática Equipo.
Vocacionales	Transformacionales	Documento secundario	Mirada al futuro	Empowerment

En los tres grandes tipos de directores encontramos un alto nivel de coherencia entre los motivos por los que acceden a la dirección: así los mesiánicos pretenden salvar al centro de los peligros y buscan la supervivencia del centro, ejerciendo un liderazgo fuerte de tipo institucional, personal y pedagógico. Para este grupo el programa de dirección es poco útil ya que son ellos personalmente los garantes de la tranquilidad y continuidad del centro que dirigen. La cultura que se instaura es de tipo personalista.

El grupo de ilustrados y burócratas, se presentan a la dirección con condiciones que pueden ser personales o institucionales, por lo que pretenden la ejecución del programa de dirección convertido en un documento técnico imprescindible. Son profesionales del cargo, aseguran la continuidad del centro y normalmente buscan legitimación

democrática de sus decisiones. El programa de calidad es de tipo Benchmarking, comparándose con otros en procedimientos y en resultados.

El grupo de directores vocacionales alegan motivos transformacionales en el acceso, desean el cambio y la mejora, el programa es importante pero no decisivo, es un documento secundario ya que lo importante son las personas. Entre las partes del mismo señalan la mirada al futuro por medio de mejoras en la calidad del centro de tres tipos: básicas, organizativas y curriculares.

Concluimos que la forma de acceso, los motivos y el programa de dirección configuran un tipo de director del centro educativo, así como la forma de trabajar del profesorado y las mejoras pretendidas que van desde la supervivencia en los mesiánicos, y la continuidad en los burócratas hasta la mirada al futuro de los directores vocacionales.

6. *Referencias bibliográficas*

Álvarez, M. (1998). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular.

Álvarez, M. (1999). *El liderazgo de la calidad Total.* Madrid: Escuela Española.

Arias Gago, A. y Cantón Mayo, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos.* Barcelona: Davinci.

Bass, B. (1990). *Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: Free Press, pp.21.

Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadesrhip: Learning to share the Vision. *Organizational Dynamics, 18 (3)*, 19-36.

Bass, B.M. y Avolio, B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership. *Organization, Change and development, 4*, 231-272.

Bazarra, L.; asanova O. y García, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio.* Madrid: Narcea.

Bernal. J.L. (2001). *Liderar el cambio*. Anuario de Educación. Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A. y Moreno, J.M. (Eds.) *Actas de la III Reunión del Grupo ADEME.*

Madrid: UNED.
Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de Mejora en Centros Educativos.* Archidona (Málaga): Aljibe.
Cantón, I. (2004). *La Organización Escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Day, C.; Hall, C. y Whithaker, P. (1998). *Promoción del liderazgo en la educación primaria.* Madrid: La Muralla.
Estruch, J. (2002). *Dirección Profesional y calidad educativa*. Madrid: Praxis.
García Olalla, A. y Poblete, M. (2003). El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos. En *Actas del Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI.* Bilbao: Deusto.
Gento, S. (2001). *La institución educativa II. Predictores de calidad.* Buenos Aires: Paidós.
Gibson, Ivancevich y Donelly (1997). *Las organizaciones*. México: McGraw-Hill.
Gimeno Sacristán, J. (2001). "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". *Revista de Educación.* Núm, extraordinario (2001), 121-142.
Lorenzo Delgado, M. (2001) La dirección como factor de calidad de los centros educativos. En *Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Córdoba, 28-31 de Marzo de 2001.Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.
Maslow, A. (2005). *El Management según Maslow.* Barcelona: Paidós.
Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la Dirección.* Madrid: Díaz de Santos.
Morgan, G. (1990) *Imágenes de la Organización.* Madrid: RA-MA.
Pascual, R.; Villa, A.; Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
Potter, J. y Wetherell M. (1997). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour.* London: Sage.
Selye, H. (1975). *Tensión sin angustia*. Madrid: Guadarrama.
Tissier, D. (1988) *Management situationnel.* París: INSEP-EDITIONS.
Villa, A. y Villardón, L. (1998) El rol del liderazgo en la dirección actual. En Villa, A. y otros: *Principales dificultades de la dirección de*

centros educativos en los primeros años de ejercicio. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

El equipo directivo: dinamizador de la innovación

Mª José García Ariza
Mercedes Jiménez García-Pozuelo
CEIPE Romero Peña (La Solana). Ciudad Real. Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha

1. *Justificación*

La innovación educativa es una vía que los centros tienen para introducir, a iniciativa propia, cambios significativos dirigidos a mejorar la calidad de los procesos educativos que desarrollan.

Entendemos así la innovación como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso que puede afectar a la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio.

Estos cambios pueden ser drásticos (se deja de hacer las cosas como se hacían antes para hacerlas de otra forma) o progresivos (se hacen de forma parecida pero introduciendo alguna novedad); en cualquier caso el cambio siempre mejora lo cambiado, es decir, la innovación sirve para mejorar algo.

La mejora puede ser reducir el esfuerzo, reducir el coste, aumentar la rapidez en obtener resultados, aumentar la calidad, satisfacer nuevas demandas, etc. Para que estas innovaciones tengan éxito el coste de introducirlas debe ser asequible para los usuarios de dichas innovaciones.

Los cambios drásticos suelen llevar asociado un alto coste y únicamente se incorporan en situaciones límite o estratégicas; sin

embargo los cambios progresivos suelen llevar asociado un bajo coste y son perfectamente asumibles.

El nacimiento de los proyectos de innovación se produce fundamentalmente en los centros educativos y la Administración suele ofrecer su apoyo en función de las líneas preferentes que pretende fomentar. Para que estas innovaciones surjan es necesario, entre otros aspectos, que los centros escolares desarrollen capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace. Esto sucederá si están abiertos al aprendizaje y a la mejora y se evita la rutina institucional, si son capaces de adaptarse a nuevos requerimientos y demandas y, por último, si son capaces de idear respuestas y soluciones para sus necesidades y problemas.

La LOE incluye en sus principios: "El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa". También establece que entre las competencias del director está "ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro".

No puede haber innovación educativa sin el apoyo, la planificación y la orientación del Equipo Directivo del Centro. Éste debe estar abierto a las propuestas de la comunidad educativa, impulsarlas y canalizarlas, apoyando a los docentes más motivados, animando a los dudosos y resolviendo sus dificultades.

En el desarrollo de estas innovaciones la cooperación es una actitud fundamental. La implicación de los profesionales suele ser el motor del cambio.

2. *Contextualización de la experiencia*

El centro está ubicado en La Solana (Ciudad-Real), es una localidad de 17.000 habitantes. La tendencia demográfica es a mantenerse con un ligero crecimiento anual. La población extranjera representa entre el 4 y el 5 % de la población total de la localidad.

En cuanto a la población activa, el mayor porcentaje se sitúa trabajando en la construcción, siguiéndole el área de servicios; en agricultura e industria encontramos entre un 15 y un 20 %,

aproximadamente.
El CEIPE Romero Peña es un centro, de doble línea, que imparte enseñanza de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial. En la actualidad cuenta con un alumnado de 419 niños y niñas.
En relación al profesorado, alrededor del 75% de la plantilla es estable, teniendo destino definitivo en el centro. Se cuenta con Unidad de Orientación propia desde el curso 2005/2006. El Equipo de Orientación y Apoyo está compuesto por el responsable de orientación, dos especialistas en P. T. (uno de ellos tutor del Aula de Educación Especial), una especialista en A. L. a tiempo completo, una fisioterapeuta compartida con otros centros educativos y una ATE a tiempo completo.
Como personal laboral también se cuenta con una ordenanza y administrativo.
Los alumnos de nuestro Centro responden mayoritariamente al perfil del niño medio de la localidad:

- Necesidades básicas cubiertas suficientemente.
- Buena atención sanitaria, con un seguimiento adecuado por los programas de salud.
- Bajo nivel de absentismo.
- El alumnado inmigrante representa menos del 7% sobre el total del alumnado del centro. De ellos menos del 50% tienen el castellano como lengua materna pero casi la totalidad de alumnado lo domina.
- El Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo no llega al 15 %. De ese porcentaje más del 30% presentan Necesidades Educativas Especiales, siendo la mayoría muy significativas escolarizados en la Unidad de Educación Especial.

En cuanto a las familias presentan las siguientes características:

- Más de la mitad de las familias tienen 2 hijos y trabaja sólo el padre, como asalariado, mientras la madre desempeña las labores del hogar.

- Alrededor del 75% de los padres de los alumnos/as, tanto padres como madres, tienen la EGB.
- La vivienda la tienen en la mayoría de los casos en propiedad, siendo superior en tamaño a los 75 m².
- Las relaciones entre el centro y las familias suele ser la adecuada, siendo el cauce de colaboración más estable la AMPA del centro.
- La AMPA está constituida por el 100% de las familias del centro y considera que la colaboración con ellos por parte del centro es muy buena.

Los principios y valores de nuestro PEC que han inspirado todos los Proyectos que a lo largo de estos años se han desarrollado en nuestro centro los podemos resumir en:

- La práctica de un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad y equidad para que el alumnado desarrolle sus capacidades y competencias en un contexto normalizado e inclusivo.
- La iniciativa de poner en marcha proyectos de innovación compartidos con la comunidad educativa.
- La práctica de la autoevaluación por el conjunto de la comunidad educativa como punto de partida de procesos de innovación, formación y mejora de la práctica profesional.
- La educación del alumnado y la vida del centro y de la comunidad educativa promoverá la práctica de valores que contribuyan al desarrollo de la calidad de vida personal, social y ambiental.

El CEIPE "Romero Peña" ha sido reconocido con varios premios:

* Año 2007: mención honorífica en la convocatoria nacional de los premios IRENE, por su proyecto "Educación de género en una escuela del siglo XXI". Estos premios tienen como finalidad fomentar desde el sistema educativo la prevención de la violencia contra las mujeres.
* Año 2008: premio DÍA DE LA ENSEÑANZA en Castilla La Mancha por la implicación en proyectos de innovación en programas

interculturales y calidad en el Plan de Lectura.

***** Año 2009 reconocimiento con la placa SOMOS COMENIUS, por los proyectos llevados a cabo en el centro.

3. *Descripción de la experiencia*

Nuestro centro se ha caracterizado por ser innovador, abierto e integrado en su entorno social, características que se han mantenido a lo largo de los años, del paso de diferentes equipos directivos y de los cambios en el claustro.

Esta larga trayectoria de innovación la podemos resumir:

• ***Años 80: Proyecto Atenea: primera dotación de ordenadores y material informático a los centros.***

Objetivos:

1. Mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

2. Utilizar la informática y sus aplicaciones como medios de constante renovación pedagógica del profesor.

3. Incorporar la informática en los currículos contemplando temas generales en los que resaltase un carácter marcadamente cultural y los lenguajes y programas de aplicación.

• ***Proyecto "Vinculación de la comunidad a su entorno natural y social"***

• **2002-2010:*La llegada del otro al imaginario infantil***

Finalidad: El conocimiento de las distintas realidades culturales y, paralelamente, la reflexión sobre la convivencia.

Objetivos:

1. Continuar promoviendo la interculturalidad.

2. Estimular el imaginario de la fraternidad y la solidaridad, desde el que contrarrestar la mitología del odio o la indiferencia respecto del otro.

3. Contribuir a la Cultura de la Paz y el diálogo de la diversidad. Indirectamente, afronta también el problema del llamado acoso escolar, derivado del menosprecio agresivo hacia alumnos y alumnas

consideradas, por muy diversas causas, "diferentes".

4. Conocer el espacio físico y social de otros países, así como su cultura: tradiciones, cuentos y canciones.

5. Fomentar la creatividad y el ejercicio crítico del imaginario a través de un conjunto de experiencias complementarias entre sí, que incluyen la información, la reflexión, el debate, la ficción literaria, la improvisación teatral, la narración oral y cuantas exija la profundización coherente del trabajo.

Actividades:

***** Talleres de cuentacuentos, publicidad, expresión corporal, danza, plástica,...

***** Representaciones teatrales.

***** Convivencia con otros centros.

***** Viaje a Casablanca.

• **2003-2005:*Proyecto Comenius "Juegos tradicionales en el patio"*** en colaboración con colegios de Italia y República Checa.
Objetivos:

1. Incrementar las habilidades del alumnado en inglés y Nuevas Tecnologías.

2. Resaltar las diferencias y las posibles similitudes culturales con otros países de Europa.

3. Recuperar los juegos tradicionales de patio, para ser, a la vez, comparados con los juegos tradicionales de los otros países participantes.

Actividades:

***** Recopilación de juegos tradicionales.

***** Intercambio de emails.

• **2004-2006:*Educación de género en una escuela del siglo XXI***
Objetivos:

1. Promover cambios de actitudes en los alumnos para romper los estereotipos que perpetúan la discriminación.

2. Aprender a utilizar un lenguaje corporal adecuado, sin descalificaciones al sexo contrario.

3. Promover la capacidad de elegir libremente a las personas con quienes nos sentimos a gusto y distanciarnos de aquellas que no nos hacen sentir cómodos.

4. Identificar y valorar a los miembros de la familia (padre, madre, hermanos, abuelos..) de forma ecuánime, dando a cada uno el valor que realmente tienen.

5. Capacitar a los alumnos para conseguir un control emocional que será pieza clave a lo largo de toda su vida afectiva.

6. Reforzar la autoestima de las alumnas, no sobrevalorando la idea de la imagen corporal en detrimento de otras cualidades de la persona, y la de los alumnos, no basándola en su superioridad física frente a la mujer.

7. Fomentar la participación de los alumnos en las tareas del hogar, así como en actividades consideradas tradicionalmente como "femeninas" y la de las alumnas en actividades consideradas como masculinas".

8. Valorar la importancia y fomentar la participación de la mujer en la vida pública dentro de una sociedad democrática.

9. Aprender el papel que ha desempeñado la mujer a lo largo de la historia y conocer la biografía de mujeres importantes, tanto regionales como nacionales y extranjeras en distintos ámbitos que anteriormente pertenecía exclusivamente al género masculino: escritoras, poetisas, pintoras, escultoras, arquitectas, músicas, investigadoras, científicas.

Actividades:

***** Celebración del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

***** Realización de talleres con los alumnos y las familias.

• **2005-2010:*Plan de lectura***

Objetivos:

1. Estimular y desarrollar en el alumnado la necesidad y el placer por leer.

2. Incentivar la lectura tanto en los alumnos como en los padres.

3. Ayudar a los alumnos a crear unos mejores hábitos lectores.

4. Aprender nuevas técnicas de animación a la lectura y aplicarlas en el aula con los alumnos.

5. Conseguir que los alumnos sean lectores eficientes.

6. Impulsar la escritura como modo de expresar sentimientos, ideas, imaginación...

7. Tratar de concienciar a toda la comunidad educativa de la importancia de la lectura e incentivar su uso desde las edades más tempranas.

Actividades:

***** Maleta viajera.

***** Periódico escolar.

***** Cuentacuentos entre alumnos de E. Infantil y 3º ciclo.

***** Actividades temáticas trimestrales.

***** Préstamo de libros.

• **2006-2009:*Proyecto Comenius "Trabajando juntos la carta de la Tierrra"***, en colaboración con colegios de Italia, Grecia y Turquía.

Objetivos:

1. Difundir la carta de la tierra a nuestros compañeros, alumnos y demás miembros de la Comunidad Educativa.

2. Utilizar los principios de la Carta de la Tierra como recurso educativo para promover un sistema de vida sostenible entre todos los miembros de la comunidad educativa e integrarla en el currículum de nuestro Centro como un marco para la discusión y

aprendizaje del desarrollo sostenible.

3. Incrementar en los alumnos habilidades de lectura y escritura en la lengua inglesa, lengua común utilizada en el proyecto.

4. Promover entre nuestros alumnos el conocimiento sobre la UE, fomentar el sentimiento de pertenencia a esa comunidad a través de una amplia serie de actividades en todas las áreas curriculares.

Actividades:

***** Intercambio de emails.

***** Celebración de la semana de Europa.

***** Conmemoración del Día Internacional del Medio Ambiente.

***** Encuentros con los países participantes.

• **2006-2009:*Proyecto "Ecoauditoría escolar"***

Objetivos:

1. Favorecer y fomentar comportamientos responsables del colectivo escolar en el aspecto medioambiental.

Actividades:

***** Estudio de las energías renovables y no renovables.

***** Patrullas escolares.

***** Rincón verde.

***** Reciclaje en el centro.

• **2007-2010:*Secciones Europeas***

Objetivos:

1. Iniciarse en el conocimiento, comprensión y expresión de la lengua inglesa en la etapa de Educación Infantil y Primaria.

2. Desarrollar interés por el aprendizaje de la lengua extranjera.

3. Apreciar el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación mostrando curiosidad y respeto hacia sus hablantes y su cultura.

4. Usar las TIC para desarrollar y reforzar el aprendizaje de la lengua extranjera.

5. Adquirir confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera.

Actividades:

***** Tres sesiones en inglés de áreas no lingüísticas: conocimiento del medio, música, educación física y matemáticas.

***** Asistencia a representaciones teatrales en inglés.

***** Feria del libro en inglés.

• **2008-2010:*Consulta joven***

Objetivos:

1. Facilitar a los jóvenes un recurso cercano para que puedan solicitar ayuda de una manera más fácil y accesible, desplazándose médicos y enfermeras al centro educativo, ya que ellos raramente acuden al Centro de Salud.

2. Favorecer la promoción de la salud en los adolescentes.

3. Contribuir a mejorar la calidad de vida de los adolescentes.

Actividades:

***** Taller: "Prevención de adicciones" para alumnos de 6º de Primaria.

***** Taller: "Cuidados de la espalda" para alumnos de 6º de Primaria.

***** Taller: "Desarrollo de hábitos saludables de alimentación" para alumnos de 5º y 6º de Primaria.

***** Taller: "Lo importante de ponerse en el lugar del otro"

***** Taller: "Aprendiendo a ser tolerante".

• **2009-2010:*PIE. La emoción de educar: el desarrollo de la competencia emocional***

Finalidad:

Trabajar la Educación Emocional de una manera consciente, útil, consistente y coordinada en toda la comunidad educativa, incidiendo

de forma directa en el desarrollo de la Competencia Emocional.
Objetivos:

1. Promover la reflexión entre el profesorado sobre la importancia del desarrollo de la competencia emocional.

2. Desarrollar estrategias y recursos que posibiliten trabajar la competencia emocional desde las distintas áreas del currículo.

3. Analizar la influencia de las prácticas educativas implícitas en el desarrollo de la competencia emocional.

4. Analizar la relación entre los estilos educativos del profesorado y la dimensión emocional.

5. Utilizar metodologías y estilos educativos que faciliten el desarrollo de esta competencia.

6. Mejorar la propia competencia emocional en relación al ámbito profesional.

7. Analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas familiares y la influencia en el desarrollo emocional de los hijos.

8. Mejorar la influencia que ejercen los padres en el desarrollo emocional de los hijos.

Actividades:

***** Orientación a las familias: tutorías con las familias y puesta en marcha de la escuela de padres y madres.

***** Inclusión de actividades para desarrollar la competencia emocional en las sesiones de tutoría y en las unidades didácticas de distintas áreas.

• **2009-2011:*Comenius Regio***
Objetivos:

1. Mejorar la dimensión europea de la educación favoreciendo asociaciones bilaterales entre las autoridades educativas, centros escolares y otros agentes para trabajar juntos en temas de interés común que mejoren las oportunidades de los escolares.

Actividades:

* Visita de una profesora de Irlanda del Norte.
* Conocimiento de la realidad británica.
* Intercambio de materiales didácticos.

Estos proyectos han partido de la iniciativa, del esfuerzo y de la colaboración de todos los integrantes de la comunidad: Equipo directivo, claustro y familias-entorno.
En el desarrollo de los Proyectos de Innovación tiene una importancia decisiva el papel desempeñado por el Equipo directivo. Nuestra hipótesis central sostiene que existe en los Colegios un gran potencial para la mejora y el desarrollo profesional y que su aprovechamiento depende en gran medida del tipo de Dirección ejercida, otorgándose así a los Equipos directivos un papel decisivo en la organización de los centros innovadores.
Presentamos a continuación las seis grandes dimensiones directivas que, pensamos, deben estar presentes en todo equipo directivo con el fin de ayudar a crear escuelas innovadoras:

1. El equipo directivo tiene una idea clara e informada de las necesidades del Colegio, siempre centrada en las necesidades del alumnado:

* Establece metas y prioridades claras, relacionadas con las necesidades del alumnado
* Pone el énfasis en el rendimiento escolar y, en general, en aquellas áreas en las que el Claustro debe centrar su atención.
* Busca activamente apoyo y recursos del entorno.
* Procura que los recursos sean adquiridos y distribuidos en función de los fines y necesidades educativas del Colegio.
* Es eficaz en las tareas rutinarias.

2. El equipo directivo es capaz de transmitir los fines y prioridades educativas a toda la comunidad escolar:

* Muestra satisfacción ante el progreso del alumnado.

* Valora lo que se está haciendo de positivo en el Colegio.

* Centra la comunicación sobre las metas y prioridades del Colegio.

* Tiene y expresa altas expectativas sobre el profesorado, los/as alumnos/as y hacia sí misma.

* Consensúa, tiene presente y recuerda los fines educativos al profesorado, padres y alumnado del Colegio.

* Mantiene informada a la comunidad escolar no sólo sobre asuntos o requerimientos administrativos o sobre sucesos acaecidos, sino sobre el desarrollo de los proyectos y programas educativos.

3. El equipo directivo apoya al profesorado en el ámbito curricular:

* Establece y coordina metas y objetivos con el profesorado.

* Fomenta un currículo orientado por fines y prioridades educativas.

* Sugiere recursos y estrategias para la consecución de los objetivos.

* Distribuye el tiempo según las prioridades establecidas.

* Establece sistemas de apoyo a los procesos didácticos.

* Coordina el trabajo de los equipos docentes.

* Coordina vertical y horizontalmente los diferentes programas a fin de obtener un aprovechamiento eficaz de los recursos.

4. El equipo directivo crea un ambiente ordenado y un clima escolar que facilita la enseñanza y el aprendizaje:

* Colabora con toda la comunidad educativa en el establecimiento de valores, reglas y expectativas respecto a la conducta social en el Colegio.

* Trabaja con las instituciones exteriores.

* Manifiesta una actitud de confianza y de cooperación exigente.

* Solicita consejo al Claustro desde el principio y de forma continua.

* Toma decisiones de forma compartida.

* Se implica directamente en las reformas e innovaciones educativas, especialmente en sus primeras fases.

* Pone al profesorado en contacto con otros profesionales y expertos.

5. El equipo directivo conoce la enseñanza de calidad y trabaja activamente con el profesorado para mejorar su capacidad profesional:

* Ayuda al personal del Colegio a hacer explícitos los fines del Proyecto educativo y comprueba que los métodos de enseñanza, el currículo y la organización de la escuela se dirigen hacia ellos.

* Facilita el crecimiento profesional de los docentes, descubriendo necesidades y creando oportunidades de formación.

* Fomenta sistemas de agrupamiento del alumnado y de adscripción del profesorado que favorecen la calidad de la enseñanza.

* Da facilidades para que el profesorado experimente e intercambie sus conocimientos y prácticas docentes.

* Sugiere actividades que permitan aprovechar las especialidades del profesorado y el desarrollo de sus habilidades en diferentes campos.

* Selecciona cuidadosamente las personas que han de asumir responsabilidades de coordinación y animación.

* Procura que las responsabilidades de coordinación vengan demandadas por los propios proyectos.

* Ofrece posibilidades para elegir y asumir tareas voluntariamente.

* Establece un clima de participación y crea equipos para resolver problemas curriculares.

* Concede al profesorado tiempo para planificar y trabajar en equipo, adaptando contenidos, diseñando materiales curriculares, aplicando nuevas estrategias docentes, etc.

* Elabora con el Claustro y los ciclos programas de formación en el Colegio.

* Muestra una actitud de colaboración y está disponible para

escuchar y ayudar cuando el profesorado le plantea sus problemas.

6. El equipo directivo supervisa y evalúa el rendimiento del Colegio:

* Recoge y analiza una gran variedad de información sobre su funcionamiento.

* Utiliza los datos de la evaluación diagnóstico y de la evaluación externa para establecer prioridades de mejora.

* Implanta modelos sistemáticos de evaluación interna de programas y profesores/as.

* Establece procedimientos para obtener información objetiva sobre la actividad docente.

* Aplica procedimientos de evaluación para conocer necesidades de formación de la Dirección, de los/as profesores/as individuales, de los Equipos y del Colegio en su conjunto.

* Da posibilidades para que los/as docentes realicen análisis de su práctica.

* Controla la calidad del proceso, estableciendo mecanismos de información sobre la marcha de los diferentes programas.

* Implanta mecanismos que permitan el seguimiento del progreso del alumnado.

* Da información al profesorado individualmente y en grupo sobre el rendimiento del Colegio.

Si bien es cierto que, como ya hemos mencionado, no puede haber innovación educativa sin el apoyo, la planificación y la orientación del equipo directivo, también lo es que no hay innovación sin la acción de los profesores. Por tanto, otro ámbito esencial para hacer realidad los diferentes proyectos es un claustro de profesores que presente las siguientes características:

* Motivación para el desarrollo profesional y la actualización didáctica.

* Capacidad de trabajar en equipo.

* Participación y compromiso.

* Una mente abierta a las distintas expresiones culturales, a la emergencia de nuevos conocimientos, a las diferentes formas de aprender del alumnado y a la gran diversidad de fuentes de aprendizaje.

* Reflexión sobre la propia práctica docente.

También ha sido fundamental en el desarrollo de nuestros proyectos la colaboración de las familias y el entorno mostrando un alto grado de interés, participación, comunicación y colaboración con el centro.
Esta trayectoria de innovación no ha transcurrido sin obstáculos ni dificultades. Entre las principales encontradas en el camino ha sido preciso luchar contra:

* Individualismo: la falta de implicación y de trabajo en equipo, la percepción de la tarea profesional centrada exclusivamente en el aula y en el academicismo o la adecuación entre lo que quiere el centro y las necesidades del docente.

* La inercia institucional: existe una predisposición a continuar trabajando tal como se hace y se ha hecho toda la vida. Lo nuevo asusta e inquieta al profesorado porque pone en cuestión la acomodación a lo ya conocido y el mantenimiento de intereses y rutinas personales y profesionales muy arraigados.

* Rutina: la practica educativa de los centros se perpetua de un año para otro sin que se someta a un análisis estructural, sin que se canalicen las opiniones de todos los integrantes a través de una reflexión rigurosa que permita mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas que se realizan dentro de las escuelas.

* Falta de tiempo y en ocasiones de recursos. la práctica de la innovación exige un tiempo mayor que el que se necesita cuando existe un mecanismo rutinario basado en automatismos. Intercambiar opiniones, dar cauce a la discusión, favorecer la decisión participada, requiere un tiempo del que no siempre disponemos.

* Desinterés. el escepticismo, la falta de convicción respecto al

cambio efectivo, las malas experiencias, nos alejan muchas veces de la participación en este tipo de proyectos.

* La falta de un clima de confianza y consenso: no hay posibilidad de innovación sin un clima de confianza en el seno de los equipos docentes y en la comunidad escolar para compartir objetivos y proyectos comunes. Son requisitos previos o paralelos para emprender cualquier tipo de iniciativa.

* Impaciencia: los resultados no se ven de manera inmediata, los procesos de cambio son lentos y, en ocasiones, los implicados se van cansando y lo dejan.

* Falta de formación de los docentes: su capacitación continúa siendo muy academicista descuidando aspecto como la reflexión en la acción y el trabajo cooperativo, condiciones imprescindibles para lograr una autonomía responsable y generar procesos de innovación.

* Los problemas organizativos.

* La burocracia existente: Cuando las reformas e innovaciones, impuestas o iniciadas por los centros, se convierten en trámites burocráticos, el valor del cambio y de la mejora desaparece y todo se reduce a la cumplimentación de unos documentos lo que aumenta el trabajo del profesorado y genera desmotivación y descontento.

4. *Conclusiones*

Para concluir, pensamos que lo verdaderamente importante es que exista un clima en el que el florecimiento de las iniciativas sea fácil, no solamente posible. La iniciativa puede venir del equipo directivo y, en ese caso, habrá que explicar, proponer y no imponer el proyecto. También puede surgir de la comunidad, del profesorado, de las familias, y en ese caso, la actitud de acogida y de apoyo ha de ser plena por parte del equipo directivo.

Cuando los proyectos se imponen es fácil que se produzcan reacciones negativas:

a) Rechazo global de la propuesta bajo las más diversas argumentaciones: está mal planteada, no tiene importancia, no conduce a nada positivo, ya se intentó sin éxito otras veces... En

algunas ocasiones, los argumentos se centran en la descalificación de las personas que hacen la propuesta.

b) Indiferencia ante lo que no se considera algo propio y que, además, exige un esfuerzo complementario. Esa indiferencia se concreta en falta de colaboración y de apoyo.

c) Reticencia respecto al proceso y críticas contra los posibles resultados que se van a conseguir con todo el esfuerzo que se anuncia.

Si el equipo directivo concibe, impulsa y desarrolla siempre las innovaciones:

***** ¿Cómo las viven los profesores, los padres y los alumnos, como una orden, una invitación, una sugerencia, una petición? Es fácil que, si las iniciativas tienen carácter jerárquico, provoquen resistencias o inhibiciones.

***** ¿Qué sucederá cuando no lo haga, cuando se inhiba o no tenga la iniciativa y la convicción necesarias para impulsar proyectos y experiencias? Es probable que los profesores se queden cruzados de brazos esperando que se les haga una nueva invitación.

Hay formas de dirigir que aplastan la iniciativa, que provocan la indiferencia, que conducen a la rutina, unas veces porque la dirección lo quiere hacer todo, otras porque no permite hacer nada.
"La dirección de la escuela no está bien concebida cuando se la compara con una locomotora que arrastra los vagones, como una fuerza que tira de todos. Ha de ser, más bien, un factor que aglutine todas las fuerzas en el sentido deseado". (Santos Guerra, 2009.)

5. *Referencias bibliográficas*

Aramendi Jauregui, P. (2010). "La innovación educativa en el País Vasco: inclusión, equidad e integración europea. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, 1, 135-152.

Gallego, D. J. (s.f.). *Internet: Estrategias para una innovación educativa.* Sitio web: http://www.educared.cl/images/ficheros/weblethtml/625/Ponenciagalle

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
Miranda Martín, E. (2002). "La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros". *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, 1-15.
Santos Guerra, M.A. (2000). "Dirección escolar e innovación educativa". *XXI Revista de Educación*, 2, 61-76.

Estilos de liderazgo y resultados académicos: una mirada en centros escolares de la comuna de Valparaíso

Verónica Leiva Guerrero
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

Resumen

Durante los últimos veinte años Chile ha progresado considerablemente en política exterior, en ciencia y tecnología, en productividad y economía. Esto ha permitido que el país se abra al mundo y alcance estándares mucho más altos que hace una década. Sin duda a nivel latinoamericano Chile es un país reconocido por su avance económico y desarrollo.
No obstante, y a pesar de ello, la equidad social es un área que parece no encontrar una fórmula de avance, afectando a los ámbitos de vivienda, trabajo, salud, educación, entre otros. Lamentablemente es un hecho que la educación del país está directamente ligada al nivel socioeconómico de las personas, es decir, a mayor ingreso mejor calidad de educación, y a menor ingreso, menor calidad de educación.
Esto se explica en parte por darse en nuestro país un sistema educacional descentralizado y de administración mixta, en la que confluyen establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados. De este modo, los niños/as chilenos/as acceden a un centro escolar principalmente de acuerdo a sus posibilidades económicas y esta diferencia se ve reflejada también en los resultados académicos que obtienen en los sistemas de medición de la calidad de la educación, tanto a nivel nacional como internacional.
Es así como el Ministerio de Educación de Chile, preocupado de esta inequidad y de poder dar respuestas reales a todos los niños y niñas

pone su énfasis en buscar los factores que inciden más significativamente en lograr una educación de calidad para todos, independiente del tipo de dependencia y nivel socioeconómico que tenga la escuela.

De acuerdo a estudio realizado por la UNICEF (2007), uno de los factores que más influye en los buenos resultados de la escuela es el liderazgo de quienes están a cargo de estas instituciones educativas: sus Directores/as. El Ministerio de Educación (2009), a través de su Sistema de Medición de Calidad de Educación SIMCE, obtiene información respecto a que el liderazgo directivo es un factor que influye significativamente en los resultados obtenidos por las escuelas.

Así, se hace necesario valorar las características y tipo de liderazgo desarrollado por los Directores/as de las escuelas y su relación con los resultados académicos obtenidos por éstas en los sistema de medición nacional, como la pruebas SIMCE y PSU.

Este trabajo pretende realizar un análisis de los estilos de liderazgo de Directores/as de establecimientos educacionales de la comuna de Valparaíso y su relación con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas SIMCE Y PSU.

1. *Problema*

El modelo económico de nuestro país obliga a perseguir como objetivo principal una alta productividad a un bajo costo. La educación no está ajena a este modelo por lo que en las escuelas uno de los conceptos más mencionados es el de efectividad.

Obtener los mejores resultados es aspiración de todos los establecimientos educacionales, para lo cual deben trabajar en áreas como la gestión, el liderazgo y la toma de decisiones, entre otras. Pero este trabajo recae principalmente en él o la responsable de la institución educativa: su Director o Directora.

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección del centro son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela. De esta forma, es posible afirmar que si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con

personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio (Murillo, 2006), pudiendo desarrollar este liderazgo desde los distintos procesos y actores que interactúan y movilizan las acciones y actuaciones de la comunidad educativa, en pos de las metas y objetivos de las instituciones escolares. En este estudio, en particular, se centrarán las miradas en los Directores(as) de las escuelas como protagonistas al interior de la unidad educativa, éstos son las personas encargadas de dirigir dichas instituciones y cuyo liderazgo puede o no influir directamente en la efectividad de los resultados de la escuela.

Las competencias para la buena dirección tienen fundamento en la necesidad de definir y profesionalizar el rol del Director/a, siendo un líder eficiente y eficaz el que se espera encontrar en las escuelas de nuestro país. A este rol directivo apunta también el Ministerio de Educación, quién intenta a través de proyectos destinar más recursos para perfeccionar y profesionalizar a los Directores/ras del sistema público de Chile, y evaluar su gestión a través de una herramienta curricular denominada "Marco para la Buena Dirección", que pretende difundir un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño directivo, guiando así el quehacer educativo y liderazgo del Director/a.

Al respecto, se considera relevante definir el estilo de liderazgo que cada Director/a posee y ejerce en su Institución, así como su posible influencia en los resultados académicos que el centro obtiene, ya sea en las pruebas nacionales SIMCE y PSU. En este sentido, nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los estilos de liderazgo que caracterizan a los directores de los centros escolares particulares subvencionados?, ¿Cómo son los resultados académicos de los Establecimientos Educacionales en relación al Estilo de Liderazgo del Director(a)? ¿Cuáles son las características de un directivo de un colegio particular subvencionado?

2. *Marco teórico*

2.1. *El liderazgo*

El liderazgo es tema obligatorio y fundamental de la literatura en administración y comportamiento organizativo, y es centro de estudio en las ciencias sociales que intentan explicar el comportamiento humano: psicología, sociología, administración pública, ciencia política y administración educativa. (Yukl, 1989).

Admitido el hecho de que no hay consenso en su definición, y que autores como Veciana (1995) argumentan que estas definiciones están determinadas por las realidades de sus autores y sus experiencias personales, concluiremos que no disponer de un concepto universal no debiera ser una preocupación, sino más bien una motivación para continuar investigando y analizando este concepto y sus teorías.

Así, en cuanto se trata de identificar al origen-naturaleza del liderazgo se encuentran dos posturas totalmente opuestas:

- La primera, señala que el líder posee características propias de su personalidad que lo transforman en líder independiente de su relación con el grupo.
- La segunda, señala que el liderazgo es una característica propia del grupo, y que por lo tanto es el grupo el que hace al líder.

Lo que no impide que se puedan determinar algunos componentes comunes que identifiquen al líder, y que según Thieme (2005) son:

-Influencia: componente esencial del liderazgo, entendido como la habilidad social que posee un líder para captar la voluntad de otro.

-Poder: el liderazgo ya es poder, si se entiende este como la capacidad de influir que se deriva exclusivamente de un puesto jerárquico.

-Objetivos: los objetivos planteados por un líder al interior de una organización, son determinantes en su liderazgo ya que debe ser capaz de establecer como objetivos aquellos de interés común, que incentiven a toda la comunidad, proyectado en su quehacer diario.

-Valores: según algunos autores, los valores del líder no forman parte de la definición, pero para otros esto es un factor que fortalece

el éxito del liderazgo, ya que entrega convicción y credibilidad al líder, elementos que parecen hoy escasos en el ámbito de la administración y las relacione humanas.

De este modo se da el hecho de que el liderazgo sea uno de los aspectos más estudiados pero quizás el menos comprendido de todos los tiempos (Maureira, 2004). Esto da lugar a que se desarrollen numerossa taxonomías acordes con la rama desde donde se analice, si bien es posible agrupar todas esas tipologías en dos, las autocráticas y las democráticas (Bass, 1990) . El problema quizás surja cuando sea necesario identificar liderazgo con eficacia de los procesos educafivos.

2.2. *Liderazgo en educación*

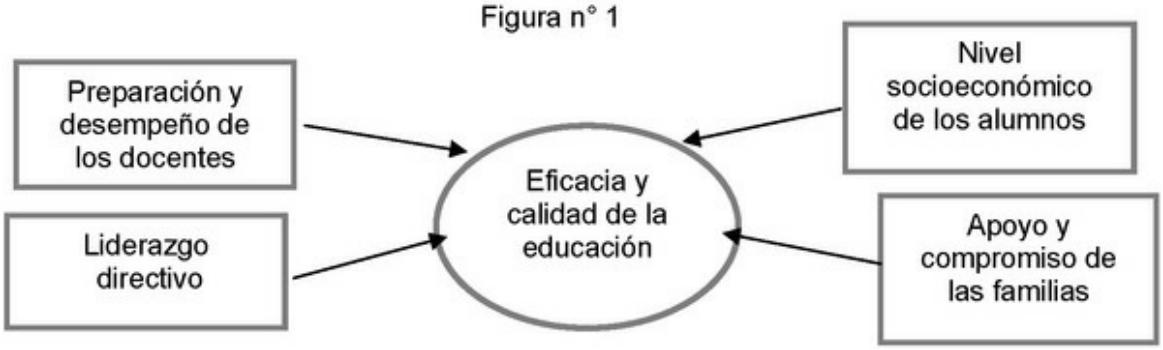
Los estudios sobre el liderazgo en las escuelas han cobrando cada vez mayor fuerza, siendo definido como un factor determinante en el logro y cumplimiento de metas y niveles de calidad. (Maureira, 2006; UNESCO, 2005; Edmonds, 1982; Borrel, 2000; Reynolds y colaboradores, 1997, entre otros).

Actualmente y en el ámbito de la educación: autoritarismo y democracia son consideradas como complementarias, ya que si bien un líder posee características propias que destacan, no basta con eso y debe darse validez por un grupo. En el caso de los Directores de establecimientos educacionales se debe considerar que para ejercer el liderazgo no basta ganar un concurso y asumir un cargo, este rol debe ser respaldado por desarrollo académico: experiencia, acciones y perfeccionamiento. En este sentido Carbone (2008) señala en su estudio "Situación del Liderazgo Educacional en Chile", que los buenos resultados son obtenidos por Directores/as que ejercen un liderazgo participativo y autoritario, mientras que Pedraja y Rodríguez (2004) al hablar de liderazgo eficaz en organizaciones públicas, dejan ver que el liderazgo de menor resultado es el autoritario o instrumental.

Maureira (2006) establece como una relación fundamental la que existe entre dirección y eficacia escolar. De este modo menciona que a través de los años la figura del Director(a) ha sufrido muchos matices, pero que cada uno de ellos ha sido fundamental en el funcionamiento de su organización educativa, pudiendo deducir que el liderazgo del Director(a) en mayor o menor medida siempre es factor de la eficacia

de un Centro.
El Ministerio de Educación en el análisis de los resultados SIMCE del año 2008, establece como factores influyentes estos resultados (fig. 1) la preparación y desempeño de los docentes, el liderazgo de los equipos directivos y la asistencia a clases de los alumnos, contando con la segmentación por niveles socioeconómicos, que deja de manifiesto que el nivel socioeconómico de los alumnos, lamentablemente, es otro factor determinante, debiendo rescatar la importancia de la familia en la labor educativa. A través de la escuela, se han hecho esfuerzos para generar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes con desventajas socioeconómicas, pero las características familiares continúan siendo un importante factor de inequidad en la educación (Estudiantes, 2000).

Figura n° 1



2.3. *Estilos de liderazgo*

El liderazgo efectivo es el que facilita la obtención de resultados, el cumplimiento de metas y que alcanza la tan anhelada efectividad escolar. Es la aspiración de todos quienes asumen este rol al interior de una organización. Por lo que, en un intento por identificar tipologías del liderazgo de las organizaciones educativas tenemos:

1. El liderazgo situacional (Hersey y Blanchard, 1982) con cuatro posibles estilos de dirección, en base al nivel de control que el líder ejercería sobre sus subordinados, estos se denominan:

a.Autoritario: ordenar, dar instrucciones específicas y supervisar de cerca el desarrollo del trabajo.

b.Persuasivo: persuadir, explicar las decisiones ya tomadas por el superior, sus ventajas y/o facilidades de cumplir con lo pedido.

c.Participativo: dar participación, compartir ideas con sus

subordinados y facilitar el diálogo para llegar a una decisión acordada en conjunto y a una planificación también conjunta.

d.Delegante: Delega, dar responsabilidad al subordinado - visto como colaborador (Santa-Bárbara, 2000)

2. El liderazgo transformacional que atiende a las siguientes características:

a.Carismático: desarrolla una visión clara y convincente a través de una personalidad empática y cercana.

b.Inspirador: motiva a sus subordinados para altas expectativas.

c.Consideración individualizada: presta atención y respeto a sus subordinados, otorga responsabilidades en muestra de confianza.

d.Estimulador intelectual: proporciona nuevas ideas y enfoques de manera cotidiana y ante problemáticas de la institución. Estimula al perfeccionamiento y mejora constante. (Salazar, 2006).

Otros autores definen de modo diferente los estilos de liderazgo si bien asumen características similares, caso del camino-metas de los años 80, caracterizando el liderazgo como: directivo, considerado, participativo y orientado a metas. En otros casos se destaca que a pesar de los nombres asignados a estos estilos, hay características comunes como: líder autoritario (directivo o instrumental) y líder participativo (colaborador o carismático). A su vez, el estudio *"Situación del Liderazgo Directivo en Chile" (2008)*, utiliza la siguiente denominación para definir los estilos:

a)Liderazgo participativo: se caracteriza por un líder que consulta la opinión de todos quienes son liderados por él. Opiniones consideradas a la hora de tomar decisiones, facilitando así sentirse parte activa de la institución, con mayor compromiso e identificación con el trabajo que pretende alcanzar los objetivos planteados por todos. Según estudios realizados por docentes de la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y el MINEDUC, es este uno de los liderazgos que obtiene mejores resultados (SIMCE y PSU).

b)Liderazgo colaborativo: el líder se caracteriza por apoyar a sus

subordinados en sus labores y preocuparse de manera constante por el bienestar de estos, esto se traduce en una preocupación por mantener un lugar de trabajo óptimo, limpio y agradable, que el clima laboral sea agradable y las relaciones interpersonales mejoren día a día.

c)Liderazgo autoritario o instrumental: como su nombre lo indica en este estilo el líder explica el trabajo, decide su modo, tiempo y espacio. Plantea las metas sin consultar a sus subordinados, quienes se sienten ajenos a los resultados de la institución. Y en el ámbito educacional el líder autoritario es definido también como un líder que es capaz de buscar y generar redes de apoyo, incorporando experiencias positivas y exitosas de otros establecimientos y/o directores (Carbone, 2008) .

d)Liderazgo externalizador: un liderazgo capaz de delegar tareas de su responsabilidad en otras personas o comisiones, pero no de manera oficial, no realiza supervisión de lo delegado, cuyos resultados no siempre son los esperados. Justifica los malos resultados de su institución, en base a que están determinados por otros factores externos a su gestión, desviando el foco hacia lo externo y dejando de lado lo que sucede en la organización.

e)Liderazgo centralista: concentra la toma de decisiones, presente en todas las actividades sin discriminar la importancia de ellas, con excesivo control y pretende manejar todas las situaciones de manera unilateral. Con escasa y confusa información a las. Suele generar desconfianza mutua entre el líder y los liderados. Líderes que en educación no obtienen buenos resultados.

Además de estos estilos se habrían de considerar dos factores más:

f)Liderazgo cercano: aquél que está presente en el día a día de la institución, carismático y reconocido por su empatía y buen trato con la comunidad educativa, sean padres o apoderados, profesores o estudiantes. Es una persona que inspira confianza y por lo tanto, sus decisiones son respetadas.

g)Liderazgo eficaz: determinado fundamentalmente por los resultados académicos que obtiene su institución y por la percepción

que la comunidad tiene de estos, relacionándolo directamente como un factor determinante en ellos ya que promueve el trabajo académico y actitudinal en el colegio.

2.4. *Rol del director*

El encargado de liderar una institución educativa es el/la Director(a), cuyo rol se enmarca en el sistema educativo, Reforma Educacional de 1996, distinguiendo cuatro ámbitos para su funcionamiento:

1. Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica.
2. Reforma Curricular.
3. Desarrollo Profesional de los Docentes
4. Jornada Escolar Completa

En estos ámbitos se definen dos factores clave: mayor eficiencia en la gestión educativa; y el rol del directivo. La gestión y la dirección de los establecimientos constituye una prioridad para el sistema educativo, pero por razones diversas aún no se ha logrado el desarrollo esperado, pendiente de un trabajo eficiente que se espera se lleve a cabo en la educación.

Centrados en la figura del Director(a), su labor está explicitada en el Marco para la Buena Dirección (MBD), que exige a los directivos cumplir con un Rol Pedagógico, un Rol Administrativo y un Rol Financiero, desempeñándose en las áreas de: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos, y Gestión del Clima Institucional.

Según un estudio de la División de Educación General del MINEDUC cuyo objetivo era conocer la contribución del Marco para la Buena Dirección a estas prácticas y realizado por la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado titulado "Situación del Liderazgo Educativo en Chile" (abril, 2008), se puede diferenciar a los directivos de aquellos centros que tienen buenos resultados de aquellos en que son malos (Tabla 1). Estudio que identifica como equipo directivo al Director, al Jefe de U.T.P. y al Inspector General, describe sus roles y hace seguimiento de la labor que desempeñan en sus colegios y escuelas.

Tabla nº 1	

.Buenos Resultados	Malos Resultados
Prácticas de liderazgo con foco en lo Pedagógico	Prácticas de liderazgo con una lógica administrativa
Planificación y coordinación de actividades propias de su función (acordes a la demanda del PEI)	Resuelven conflictos de acuerdo a la contingencia, no definen sistemáticamente las planificaciones
Son innovadores, proactivos y están a favor de la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza y modelos de gestión escolar.	Son permisivos, profesionales más pasivos en cuanto a incorporar proyectos de mejoras curriculares en sus establecimientos.
Consideran el contexto interno y externo del Establecimiento	Consideran mayoritariamente el contexto externo del establecimiento, descuidando los aspectos internos
Fuente: "Situación del Liderazgo Educativo en Chile" Carbone, 2008	

La tabla da una visión general de lo estudiado, cuya muestra estaba conformada por un total de 52 colegios municipales y particulares subvencionados, rurales y urbanos, distribuidos de la siguiente forma: 20 de enseñanza básica, 14 de enseñanza media y 18 de enseñanza básica y media. Y cuyos resultados utiliza el Ministerio de Educación para definir un perfil general de director que puede obtener buenos resultados.

2.5. *Liderazgo y rendimiento académico*

El Director(a) se considera un pilar fundamental en la Institución Educativa, pues es sobre quien recae la gran responsabilidad de gestionar el quehacer diario para mantener en correcto funcionamiento del Colegio. Capaz de sobreponerse a las adversidades y atender asuntos tan variados como los financieros, administrativos, legales, curriculares y de recursos humanos, entre otros.

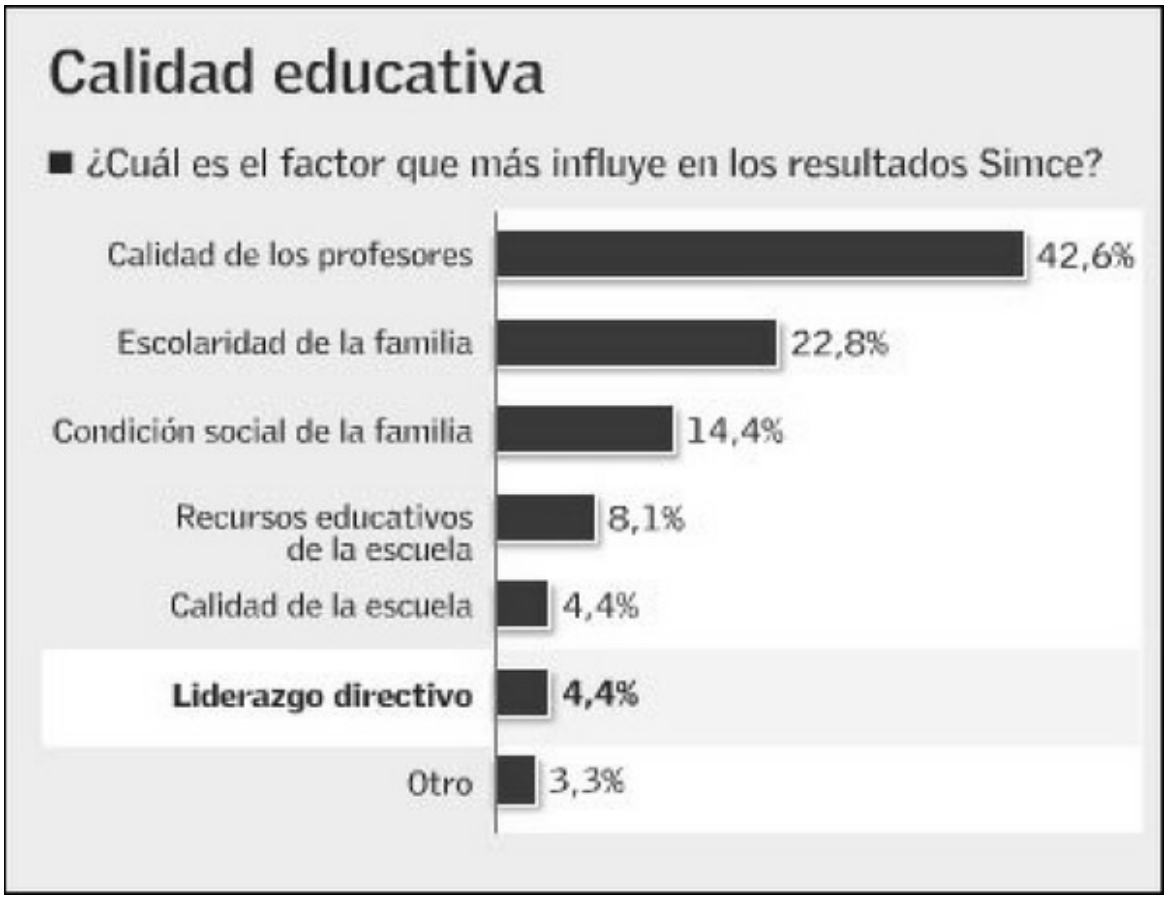
Nos interesa destacar la figura del Director(a), porque demasiadas veces se transforma en un personaje ausente y distante, que dedica la mayor parte del tiempo a un trabajo administrativo y poco cercano a la comunidad educativa.

Ser director(a) no significa ser líder, el liderazgo es algo que debe ser respaldado con competencias, carisma, experiencia y conocimiento, validado por todos los estamentos que componen la institución. El líder es reconocido como tal y por ende respetado en sus decisiones y en su actuar.

Resulta indispensable dentro de este estudio, conocer la opinión que los propios Directores(as) tienen respecto a su influencia en los

resultados de sus alumnos y alumnas. Los resultados de una encuesta realizada por el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) de la Universidad Central en la Región Metropolitana, a Directores y Directoras de 140 colegios de Santiago y publicada en el diario La Tercera - Educación el 23 de Noviembre de 2008, ante la pregunta ¿Cuál es el factor que más influye en los resultados SIMCE? Las respuestas se distribuyeron de la siguiente forma:

Gráfico n° 1



Fuente: sitio web www.fcsucentral.cl

Para quienes realizaron la encuesta y para quienes compartieron sus resultados, la respuesta a esta interrogante no deja de ser sorprendente, pues deja de manifiesto que nuestros Directores (as) creen o están convencidos de que influyen muy poco en los resultados académicos de sus alumnos. Aunque un gran porcentaje posee el título de Profesor, asumiendo que su labor como Directores ha sido más administrativa que pedagógica.

Para ellos el principal factor que influye en los resultados SIMCE de sus alumnos es la calidad de los docentes, lo que nos permite interpretar

que los docentes de esos establecimientos trabajan de manera autónoma y no bajo un plan de trabajo anual con objetivos comunes para el colegio y bajo la supervisión y apoyo constante del equipo directivo. Así, los Directores (as) se desligan un poco de la labor docente y sólo participan de este proceso al momento de recibir los resultados, alejándose de las concepciones y perfiles de liderazgo directivo que hemos revisado con motivo de esta investigación.

Se ha de considerar que un porcentaje importante de los encuestados pertenece a colegios de administración municipal, justificando muchas de las falencias de su gestión en que no seleccionan su planta docente, no participan de la elaboración del presupuesto o que el estatuto docente les limita muchas decisiones. Las respuestas al grado de participación que tienen los Directores (as) en sus colegios es bastante preocupante, porque mientras menos participación se tenga en las decisiones, menos compromiso se adquiere con ellas.

Gráfico n° 2

Fuente: sitio web www.fcsucentral.cl

Los países con mejores resultados han trabajado ya este tema y han otorgado mayor autonomía a sus Directores, de este modo cada Director (a) puede tomar decisiones de acuerdo a la realidad de su colegio, que en ocasiones difiere mucho entre un establecimiento y otro aún siendo de la misma comuna y con un nivel socioeconómico similar, a esto le llamamos la cultura escolar propia de cada unidad

educativa.
Pero para esta autonomía los Directores y Directoras de nuestro país deben alcanzar un nivel de preparación y profesionalización mayor y esto debe ser un compromiso del Estado. No es difícil hallar Directores bien formados para enfrentar tareas administrativas, técnico - pedagógicas, de recursos humanos y de gestión, pero en otras situaciones en las que los Directores (as) sólo se abocan a una de éstas áreas y desconocen la labor que deben ejercer en la totalidad de la Institución, delegando muchas veces tareas propias de un Director (a).
Esto se plantea, porque en la misma encuesta en que los Directores (as) manifiestan influir muy poco en los resultados académicos de sus alumnos, dejan ver de forma explícita una capacidad de autocrítica muy baja, lo cual impediría que pudiesen asumir mayores responsabilidades como manifestamos anteriormente.
En el siguiente gráfico se presentan los resultados de la autoevaluación que ellos realizaron:
Gráfico n° 3:

Fuente: sitio web www.fcsucentral.cl

Los resultados de esta encuesta vienen a realzar la importancia de conocer la relación entre los estilos de liderazgo de un Director (a) y los resultados académicos de sus alumnos, saber si esta relación existe o no y cuáles son los estilos de liderazgo que obtienen mejores resultados académicos, menores índices de repetición y deserción escolar.

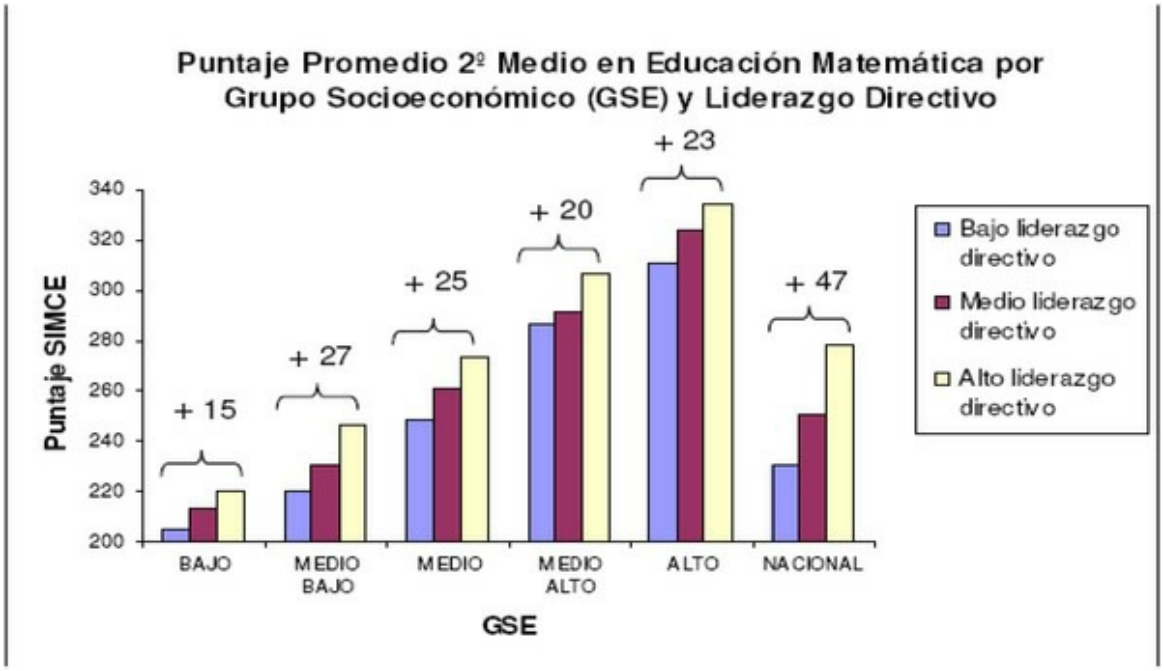
2.6. *Resultados académicos*

Año a año la Unidad de Currículo y Evaluación de la División de Educación General que forma parte de la Coordinación Nacional de Supervisión del Ministerio de Educación realiza un análisis de los resultados de la prueba SIMCE, para determinar los factores que pudieron influir en dichos resultados, ya sea en los mejores como en los más desfavorables. De este modo se pretende que cada colegio realice este análisis en una jornada programada a nivel nacional, y así pueda generar un plan de trabajo para mejorar sus resultados.

En el análisis de los resultados del 2008, además de dar a conocer los resultados y las comparaciones entre establecimientos de similares características, se abordan tres factores que pudiesen influir en los resultados de aprendizajes de los estudiantes: en primer lugar la preparación y desempeño de los docentes, en segundo lugar el liderazgo de los equipos directivos y en tercer lugar la asistencia a clases. Especificando que cada uno de estos factores influye en el rendimiento de los alumnos.

A diferencia de los resultados presentados anteriormente, el Ministerio de Educación sí considera el liderazgo directivo como un factor importante y determinante en los resultados académicos. Expone en el análisis SIMCE 2009 que los establecimientos con equipos de alto liderazgo directivo obtienen en promedio 22 puntos más en sus resultados de Educación Matemática 2° Medio que los colegios que poseen equipos directivos de menor liderazgo. Esta información está separada por nivel socioeconómico, pero el aumento se aprecia como una constante en todos los niveles socioeconómicos.

Gráfico n° 4:



Fuente: Documento de apoyo al sistema de supervisión para el análisis de resultados SIMCE 2008.

La Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) publicó en el año 2009 parte del marco conceptual

de una investigación sobre liderazgo directivo y resultados de aprendizajes de alumnos en Chile bajo el título "Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica", en esta investigación se refuerza la teoría de que el liderazgo directivo es determinante en los resultados académicos de los alumnos.

Mencionan los autores que la incidencia del Director sería la segunda variable interna de la escuela en los resultados después de los docentes, diciendo textualmente: "sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo", es así como queda de manifiesto que la realidad sería muy distante de la percepción que tienen los propios Directores, según la encuesta de la Universidad Central, ya que si bien el principal factor serían los docentes y su desempeño, el segundo factor sería el liderazgo directivo.

Por otra parte, a nivel internacional Leithwood (2004) en base a varios estudios de Canadá y Estados Unidos, señala que el liderazgo directivo es el 25% de los factores internos de la escuela que influyen en los resultados académicos.

De acuerdo a un estudio "Situación del Liderazgo Educativo en Chile" publicado el año 2008 por la Universidad Alberto Hurtado, los Directores de colegios que obtienen buenos resultados académicos son aquellos que ejercen liderazgos participativo y autoritario, en cambio en los colegios con Directores que practican estilos de liderazgo externalizadores y centralistas los resultados académicos son más bajos.

Dicho estudio, además de exponer los estilos de liderazgo que practican los Directores de nuestro Sistema Educativo, nos indica quienes obtienen mejores resultados y a modo de conclusión el estudio arroja que todos los Directores que centran su gestión en lo pedagógico obtienen mejores resultados que quienes ejercen un liderazgo centrado en lo administrativo. De este modo podemos plantear que si bien hace algunos años los Directores se preocupaban más de temáticas administrativas, hoy resulta indispensable que estén presentes en el ámbito pedagógico, actualizados en lo curricular,

incentivando día a día el perfeccionamiento docente y con una gran capacidad de innovación que les permita generar propuestas metodológicas que aporten a la labor educativa y finalmente se vea reflejado en mejoras sustanciales en los resultados de pruebas estandarizadas como el SIMCE.
Además los Directores que obtienen buenos resultados presentan una capacidad de flexibilidad mayor en su estilo de liderazgo, un conocimiento técnico y la experiencia suficiente en el ámbito de la educación, por lo que su labor es reconocida por todos quienes trabajan con él.
Se ha hecho mención a investigaciones que han relacionado el liderazgo directivo con los resultados académicos de sus establecimientos, y si bien no se puede tener un consenso en cuanto al estilo de liderazgo más efectivo, tampoco a la nomenclatura de estos, sí se puede consensuar en algunos puntos:

1. Los Directores (as) y su estilo de liderazgo son un factor muy importante e influyente en los resultados académicos de sus colegios.

2. Los Directores (as) que centran su labor en lo pedagógico tienen mejores resultados que quienes lo hacen en labores administrativas.

3. Los Directores (as) que obtienen mejores resultados son reconocidos y validados por quienes trabajan con ellos por su conocimiento y experiencia más allá de poseer un cargo jerárquicamente más alto que los demás integrantes de la comunidad, es decir, su capacidad para ejercer el cargo es indiscutible.

3. *Metodología*

El estudio se define como cuantitativo, transaccional, descriptivo.
El estudio se desarrollo en cuatro establecimientos particulares subvencionados de la Comuna de Valparaíso.
La información se obtuvo a través de la aplicación de cuestionarios al cien por ciento de los docentes de cada establecimiento, a un veinte por ciento de los apoderados y al 100% de los Directores.

Los cuestionarios aplicados a Profesores, Apoderados y Directores y fueron elaborados en base al Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML), diseñado por Bernard Bass y Bruce Avolio (2000).
EL cuestionario está segmentado en las ocho dimensiones siguientes:

1. Carisma personalizante: entusiasmo y credibilidad.

2. Consideración individual: trato personal y apoyo que brinda a su comunidad educativa.

3. Estimulación intelectual: motivación permanente por mejorar el perfeccionamiento de su planta docente.

4. Inspiración: implicancia e identidad con lo que sucede y genere el Establecimiento.

5. Tolerancia: sentido del humor como estrategia de su gestión.

6. Participación: a través del indicador de la colaboración.

7. Satisfacción: aceptación y satisfacción con el trabajo docente en el Establecimiento.

8. Eficacia: grado de concreción de los objetivos generales del Establecimiento.

A través de las ocho dimensiones se elaboraron ítems que pretenden determinar en qué grado éstas están presentes en el Director (a). Al final se dispone de una escala Likert, de cinco opciones de respuesta.
Además se tendrán en cuenta los resultados de las pruebas SIMCE y PSU y los rendimientos académicos de los establecimientos educacionales en estudio de los cinco últimos años.

4. *Resultados*

Aunque en esta investigación se está trabajando con los tres colectivos de directores, docentes y padres/apoderados, aquí por razones de espacio solamente vamos a presentar los primeros datos obtenidos de la opinión de los directores.
Descripción de los directores

Colegio	Tipo	Edad	Sexo	Años de Servicio	Años en la dirección actual
C. A	Mixto	45	Femenino	17	5
C. B	Mixto	52	Femenino	32	5
C. C	No Mixto	40	Masculino	14	5

C. D	No Mixto	37	Femenino	7	2

RESPUESTAS OBTENIDAS DEL SECTOR DIRECTORES				
	Colegios mixtos		Colegios no mixtos	
Dimensión	C. A	C. B	C. C	C. D
	Director N=1	Director N=1	Director N=1	Director N=1
A. Carisma	4,66	4,14	4,71	4,57
B. Consideración individual	4,33	4,22	4,55	4,55
C. Estimulación intelectual	4,63	4,18	5	4,09
D. Inspiración	5	4,66	4,83	4,66
E. Tolerancia	3,66	4	3	4
F. Participación – Colaboración	4,28	4,42	5	4,50
G. Satisfacción	3,66	4	4,66	4,33
H. Eficacia	5	4,62	5	4,75

Analizados estos resultados de manera comparativa, veremos que las diferencias en cuanto a puntajes es relativa, siendo la media de estas diferencias de 0,65.

De acuerdo a los puntajes tanto las Directoras de los Colegios mixtos, como los Directores(a) de los colegios no mixtos ejercen un liderazgo correspondiente al modelo transformacional. Por lo tanto, en donde se debe poner atención es en cada dimensión para así establecer las características comunes y en las que difieren ambos tipos de Directores.

La diferencia más amplia es la que se aprecia en las dimensiones de tolerancia y satisfacción, en dónde los Directores de los colegios no mixtos obtienen 0,34 puntos más que las Directoras de los colegios mixtos en tolerancias, mientras que en satisfacción ocurre lo contrario. Esto hace referencia al grado de satisfacción que el Director muestra de su comunidad educativa, principalmente con su cuerpo docente y los resultados obtenidos por estos, pudiendo señalar que a mayor tolerancia, menor satisfacción.

La dimensión de consideración individual, sin establecer diferencias relevantes entre los colegios se aprecia un mayor puntaje en los no mixtos.

La dimensión de eficacia presenta entre ambos grupos (mixtos y no mixtos) una diferencia de 0,06. Esta dimensión es -en particular- la única en donde tienen gran influencia los resultados académicos de los colegios y donde justamente los Colegios no mixtos obtienen mejores

resultados académicos. Por lo tanto, se puede establecer que el grado de eficacia estaría directamente ligado a los resultados académicos de los estudiantes.

La dimensión de participación-colaboración presenta una diferencia de 0,4. Estableciéndose como característica que el liderazgo de los Directores de colegios no mixtos sean considerados como más participativos y colaboradores.

A pesar de las estrechas diferencias encontradas, sí se puede apreciar una constante de que los puntajes obtenidos por los Directores(as) de los Colegios de tipo no mixto son iguales o mayores que los obtenidos por las Directoras de los Colegios de tipo mixto.

Estilos de liderazgo y resultados académicos

Al conocer los Estilos de Liderazgo de cada Director(a) y los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE y PSU, se puede determinar cuál de estos estilos es el que alcanza los mejores resultados y tratar así de establecer el perfil de un Director(a) de colegio particular subvencionado cuya gestión sea efectiva.

De los Establecimientos incluidos en este estudio: se puede establecer que el Colegio que obtiene los mejores resultados, su Director es quien obtiene las más altas puntuaciones en las dimensiones establecidas por el liderazgo transformacional. El Estilo de Liderazgo del Director fue definido como altamente participativo, medianamente cercano y altamente eficaz.

La relación que existe entre este estilo y sus resultados lo analizaremos por dimensión:

* Altamente participativo: es un Director que - según su comunidad educativa - trabaja teniendo en consideración a docentes y apoderados, en la medida en que el tema lo requiera. Además de escucharlos en sus análisis, críticas y opiniones, hace eco de estas a la hora de tomar decisiones.

Esta característica es una de las principales del modelo transformacional, ya que cuando la comunidad se siente representada en sus intereses e involucradas con las metas institucionales, el compromiso aumenta y los resultados también.

* Medianamente cercano: es un líder que comprende que agradar a toda la comunidad no es signo de eficacia, que mantiene las distancias y no se muestra tan tolerante frente a ciertas decisiones. A su vez, respalda estas decisiones con argumentos que son aceptados y validados por la mayoría. Los docentes en particular reconocen esta falta de cercanía pero también la eficacia que esta alcanza.
Con firmeza recalca periódicamente las metas que el colegio en su totalidad debe alcanzar, esto mantiene a docentes, alumnos y apoderados motivados y preocupados de los niveles alcanzados.

* Altamente eficaz: la comunidad educativa reconoce en las características del líder una directa relación con la eficacia alcanzada en su gestión, sobre todo en lo relacionado con desempeño académico y actitudinal de los alumnos.

Características de un director con buenos resultados en colegios particulares subvencionados

De acuerdo a los resultados cuantitativos del análisis descriptivo correlacional de este estudio se puede establecer el siguiente perfil como el de un Director(a) eficaz, según los propios directores:

1. Con tendencia al liderazgo participativo, en el cual todos los integrantes de la comunidad educativa son considerados y escuchados. Pero esta debe ser una práctica constante y no hechos aislados en la toma de decisiones domésticas. Los Docentes en particular, necesitan sentirse parte de las acciones del Colegio.

2. Tolerante del punto de vista de oír las críticas y discrepancias, pero con firmeza a la hora de decidir. Es indispensable que el Director(a) asuma que la toma de decisiones siempre trae consigo costos y hay que estar dispuesto a asumirlos.

3. Un Director(a) que se muestre cercano a la comunidad en cuanto a las relaciones humanas, pero nunca perdiendo la perspectiva de que ser el Director(a) lo ubica en un lugar importante y muy expuesto, debiendo cuidar su actuar en todo momento y tratando de hacer propios los valores de la Institución.

4. Validar su liderazgo con conocimiento en el ámbito de la gestión y lo curricular. Mantenerse vigente y actualizado deben ser para él desafíos cotidianos.

5. El Director(a) debe estar presente en los distintos escenarios y actividades del Colegio. Delegar es una buena práctica del estilo participativo, pero es importante realizar una supervisión y acompañamiento en las acciones delegadas.

5. *Conclusiones*

1. Desde un punto de vista teórico y de la aplicación del instrumento, y teniendo solamente en cuenta la opinión de los directivos se ha llegado a establecer que el modelo de Liderazgo Transformacional es el más adecuado al Sistema Escolar, como lo afirma Salazar (2006) La tendencia a moverse más allá de modelos técnicos, jerárquicos y racionales para ir hacia enfoques que enfatizan las facetas culturales, morales, simbólicas del liderazgo se refleja, particularmente en torno a los años 90, en la noción de liderazgo transformador, una concepción originada en el campo empresarial y trasladada pronto al ámbito educativo.

2. El modelo transformacional, parece ser utilizado por los Directores de los Colegios de la muestra, ya que en mayor o menor medida todas las características de este modelo están presentes en ellos.

3. Según hemos visto, el liderazgo transformacional es por esencia educativo, el líder no pretende imponer sino actuar a través del compromiso y la participación de sus colaboradores, esforzándose en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla. El liderazgo transformacional como su nombre lo indica pretende transformar la mentalidad (Bass, 1990).

4. Por otro lado, los Directores (as) alcanzaron una ponderación sobre 4.5 que les permite ser considerados dentro del modelo transformacional, y al momento de relacionar el estilo de liderazgo con los resultados académicos, se comprobó que aquellos

Directores(as) con mayores puntajes en los cuestionarios lideraban los Colegios con los mejores resultados académicos.

5. En cuanto al Director, se comprueba en esta investigación que quienes cuentan con un estilo de liderazgo participativo, cercano a la gente, firme y claro en el planteamiento de metas y en la toma de decisiones lideran Colegios con buenos resultados académicos, lo cual luego de un análisis cuantitativo deja de ser una casualidad y pasa a ser una realidad establecida.

6. Por último también se transformó en una constante el hecho de que quienes centran su foco en lo pedagógico obtienen mejores resultados que quienes realizan un trabajo netamente administrativo. Siendo reconocidos por la comunidad como personas eficientes que dan a la institución también la calidad de eficiencia.

7. Al conocer los Estilos de Liderazgo de cada Director(a) y los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE y PSU, se puede determinar cuál de estos estilos es el que alcanza los mejores resultados y tratar así de establecer el perfil de un Director(a) de colegio particular subvencionado cuya gestión sea efectiva.

8. De acuerdo a los resultados cuantitativos del análisis descriptivo correlacional de este estudio se puede establecer el siguiente perfil como el de un Director(a) eficaz:

a. Con tendencia al liderazgo participativo.

b. Tolerante del punto de vista de oír las críticas y discrepancias, pero con firmeza a la hora de decidir.

c. Un Director(a) que se muestre cercano a la comunidad en cuanto a las relaciones humanas, pero nunca perdiendo la perspectiva de que ser el Director(a) lo ubica en un lugar importante y muy expuesto, debiendo hacer propios los valores de la Institución.

d. Validar su liderazgo con conocimiento en el ámbito de la gestión y lo curricular.

e. Estar presente en los distintos escenarios y actividades del Colegio. Delegar es una buena práctica del estilo participativo, pero es importante realizar una supervisión y acompañamiento en las acciones delegadas.

f. Plantear metas claras y trabajar en el cumplimiento de estas, evitando que se diluyan en el tiempo, propio en las características principales de entidades exitosas, es el caso de las Escuelas Efectivas.

6. *Referencias bibliográficas*

Alvariño, A. B. (2000). "Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura". *Paideia*, 15-43.

Bass, B. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications.* New York: Macmilllan.

Blondet, C. (1999). *"Las mujeres y la política en la década de Fujimori."* Documento de Trabajo no. 109. Instituto de Estudios Peruanos.

Borrel, N. (2000). "Experiencia de eficacia y mejora de la escuela". *Organización y Gestión Educativa, 1*, pp. 34 - 37.

Camhi, R. (2002). *¿Qué ha pasado con la pobreza y la distribución del ingreso en Chile?* Santiago: Serie Informe Social N° 67. Libertad y Desarrollo.

Carbone, R. O. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile.* Santiago: MINEDUC-Universidad Alberto Hurtado.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).* UNESCO.

Constitución Política de la República de Chile. (1980). Editorial Jurídica de Chile.

Edmonds, R.R. (1983). *Search for effective school: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.

Elmore, R. (2008). *Leadership as the practice of improvement*. En: Pont, B.; Nusche, D. y Hopkins, D. (Eds.), Improving School Leadership. Volumen 2. Paris: OECD.

English, F. (2002). *The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of "the field" of educational administration.* Estados Unidos: Studies in Philosophyand Education, 21, 109-136.

Escudero Muñoz, J. M. (1997). *El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa*. El liderazgo en educación.

Actas VIII reunión de ADEME. Madrid, UNED.
Estudios Internacionales de Evaluación de Estudiantes PISA 2000, (2000). *El nivel socioeconómico y cultural y el desempeño de los estudiantes en PISA 2000.*
Ezpeleta, J. (2002). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina.* México: Departamento de investigaciones educativas del centro de investigación y de estudios avanzados.
Hall, R. (1996). *Organizaciones, estructuras, procesos y resultados.* México.
Heck, R.; Marcoulides, G. y Lang, P. (1991). *Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques.* School Effectiveness and School Improvement.
Hersey, P.; Blanchard, K. & Johnson, D. (Séptima Edición, 1998). *Administración del Comportamiento Organizacional. Liderazgo Situacional.* California: Prentice Hall.
Leithwood, K. (1991). The Move Toward Transformational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development.
Leithwood, K. (1994). "Liderazgo para la reestructuración de las escuelas". *Revista de Educación*, 55-60.
Leithwood, K. A. (1999). *Changing Leadership for Changing times.* Buckingham-Philadelphia: University Press.
Maureira, O. (2004). *El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal.* REICE.
Ministerio de Educación (2009). *Resultados Nacionales SIMCE 2008.*
Ministerio de Educación, Chile (2005). *Marco para la Buena Dirección, Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*
Murillo, F. J. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica, Revisión Internacional sobre Estado del Arte.* Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
Murillo, F. J. (2006). "Una Dirección Escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, volumen 4, número 4e.

Murillo, J. (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).
Page, Á. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico.* Madrid: MEC.
Park, S. (2001). *Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration.* Australia: Australian Journal of Education, 45, 3, 237-248.
Pedraja, L. R. (2004). Efectos del Estilo de Liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Revista Facultad de Ingeniería*, 64-65.
"Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de guiar la InvestigaciónEmpírica" (2009). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE).*
Recio, X. (2001). *El discurso pedagógico de Pedro Aguirre Cerda.* Serie monografías históricas N° 10, 49, 49. Instituto de Historia, Universidad Católica de Valparaíso.
Reynolds, D., *et al.* (1997). *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
Salas, D. (1917). *El problema nacional. Bases para reconstrucción de nuestro Sistema Escolar Primario.* Santiago.
Salazar, M. A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista* 5.
Santa-Bárbara, E. S. (2000). *Teoría del liderazgo situacional en la Administración local: validez del modelo. Psicothema*, volumen 12 N° 3, pág. 435 - 436.
Sepúlveda Lagos, J. (2004). *Liderazgo Pedagógico.* Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
Soto Sepúlveda, M. (2004). "Políticas Educacionales en Chile durante el siglo XX". *Revista Mad* N° 10. Departamento de Antropología de la Universidad de Chile. Santiago.
Thieme, C. P. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile.* Barcelona: Bellaterra.
Venciana, J. M. (1995). *Cultura directiva y sistemas de dirección como instrumentos de modernización de las administraciones públicas.* Hacia

una nueva gestión pública: colección de ponencias del III Encuentro de Gestión de las Administraciones Públicas en Aragón: (Zaragoza, 21 al 24 de noviembre de 1994), 25- 60.
Walker, F. & Quevedo, P. (1994). *Apuntes para la Cátedra de Relaciones Industriales: Liderazgo Situacional.* Santiago: Universidad de Chile.
Yukl, G. (1989). Managenal leadership: a review of theory and research. *Journal of Management* , 251-289.
www.cep.cl*Acuerdo por la calidad de la educación. Noviembre 2007.*
www.mineduc.cl*Resultados SIMCE 2008.*

El papel de los líderes académicos en el proceso de implementación de la evaluación por competencias

Georgeta Ion
Universidad Autónoma de Barcelona
Elena Cano
Universidad de Barcelona

1. *Introducción*

La universidad española, igual que otros sistemas académicos, se ha alineado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este paso ha significado un cambio de paradigma, que implica no solo transformaciones estructurales del sistema universitario sino también en la dinámica organizativa institucional.
Aunque el aprendizaje basado en el estudiante y el sistema de evaluación por competencias son aspectos considerados un principio rector de la reforma curricular éstas se han de acompañar por progresos en la aplicación de nuevas estructuras de las titulaciones de Bolonia (Final Trends Report, 2010).
Frente a este cambio la universidad española, como ha indicado la propia ministra Garmendia (2009), arrastra déficits muy importantes, entre los que destaca la ausencia de metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos. La creación del EEES (Ministros Europeos de Educación, 1999) pretende, entre otras cosas, aumentar la credibilidad social de la universidad, respondiendo a la exigencia de población cualificada. Para ello propone la adaptación de un sistema de estudios en dos ciclos y el uso de un modo de trabajo basado en el

Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS). Este cambio supone hacer pivotar el aprendizaje no sobre los contenidos sino sobre las competencias y situar el protagonismo -y la responsabilidad- del aprendizaje, en el alumnado. Este enfoque requiere por parte del profesorado de un cambio de cultura, pasando de un rol de instructor a un rol de facilitador del aprendizaje. La transformación en las tareas de los docentes (EUA, 2005, 2007) se hace patente tanto a nivel organizativo (trabajo en equipo, coordinación vertical y horizontal,...) como a nivel curricular: selección y planificación de contenidos; desarrollo de metodologías activas (simulaciones, prácticas, casos, aprendizaje basado en problemas, en proyectos,...) e implantación de sistemas de evaluación de los aprendizajes y las competencias.

Por ello, la nueva cultura docente universitaria debe dedicar tiempo y espacio a pensar qué clase de competencias puede llegar a desarrollar desde las instituciones universitarias. Cada grupo de profesores que conforma el equipo docente de una titulación debe plantearse cuáles de éstas pueden desarrollar desde sus respectivas áreas y ello no puede hacerse si no va acompañado de cambios en los modos de trabajar y coordinarse, en los horarios, en los espacios, en las estructuras, etc. (Valcárcel, 2004).

Entendemos, siguiendo a Perrenoud (2004) que la competencia es la selección y combinación pertinente de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que permiten dar respuesta a una situación compleja en un contexto determinado. Por ello no es suficiente con tener conocimientos (aunque, sin duda, es imprescindible) sino que se necesita dar un paso más: aplicarlos con sentido y reflexionar sobre el proceso que se sigue. Esto significa la necesidad de intentar propuestas que trasciendan el marco de la asignatura (proyectos entre varias materias, aprendizaje basado en problemas, experiencias de aprendizaje-servicio globalizadas...) donde el alumnado deba de buscar qué información necesita, la convierta en datos, los aplique y llegue, de modo reflexivo, a una decisión. Para aproximarnos a la comprensión del concepto Cano (2008: 3) rescata tres elementos que caracterizan a las competencias:

a) Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal

pero...van más allá: El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.

b) Se vinculan a rasgos de personalidad pero... se aprenden: El hecho de poseer de forma innata ciertas inteligencias es un buen punto de partida pero no me garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tienen, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continúo. Nunca se "es" competente para siempre.

c) Toman sentido en la acción pero... con reflexión: El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.

Con este replanteamiento de los paradigmas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, las universidades se ven obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudio y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades del mercado laboral actual y a las demandas que este pone frente a los que se incorporan en él.

Sin embargo las consecuencias que el contexto Bolonia supone para las universidades, no acaban aquí. En la literatura especializada empiezan a aparecer, cada vez, más referencias sobre las implicaciones organizativas que las metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida

universitaria.

El éxito en la implantación del Especio Europeo de Educación Superior (EEES) e implícitamente del sistema de evaluación por competencias, uno de sus retos fundamentales, depende en gran medida de las estrategias institucionales, de las iniciativas de organización y gestión de las universidades. "Las instituciones de enseñanza superior europeas han aceptado el reto asumiendo un papel protagonista en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior, siguiendo así los principios fundamentales expuestos en la *Magna Charta Universitatum*, adoptada en Bolonia en 1988" (Bolonia, 1999).

Para que esta transición resulte exitosa y el cambio se realice de manera adecuada, es necesario que el profesorado se sienta orientado y apoyado por la institución a la que pertenece. La universidad, como institución motor del proceso de reforma, ha de promover, gestionar, articular y poner en práctica un conjunto de medidas concretas orientadas a garantizar la correcta implantación de todos los elementos de la Convergencia Europea.

Como consecuencia a nivel organizativo se requiere la implementación de una serie de medidas para fomentar la renovación. El documento "Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias" (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), ya señala aspectos como: información, motivación, sensibilización, formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes,...). Estas medidas, que superan la voluntad o campo de acción del profesorado, son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Según recoge Cano (2008), entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales, se hallan la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. En la misma línea, en el estudio de Valcárcel (2003) se identificaban los aspectos sobre los que los gestores universitarios deben actuar: desarrollo de procedimientos; cambios en la evaluación, donde se debe ofrecer una amplia base teórica, tecnológica y práctica respecto a las características de las nuevas condiciones para la evaluación de

aprendizajes de los alumnos; y dedicaciones de los docentes.

En un estudio llevado a cabo por Pastor (2004) se consultó a los profesores encuestados acerca de cuáles serían las medidas institucionales que facilitarían en mayor grado el proceso de adaptación al ECTS. Entre las opciones ofrecidas, los sujetos han considerado que los servicios de asesoramiento al profesorado para la adaptación didáctica representan el servicio que más necesitan para poder adaptarse a los requisitos del Espacio Europeo. En segundo lugar, aparecen los servicios de apoyo técnico y administrativo, seguidos en tercer lugar por los espacios de intercambio de experiencias entre docentes de la misma y de diferentes universidades. Como podemos observar, se trata de medidas que la institución toma para facilitar el proceso de adaptación del profesorado al EEES a través de servicios de apoyo y asesoramiento, espacios de intercambio de experiencias, creación y gestión de recursos y acciones formativas orientadas a la comunidad universitaria que favorezcan el diseño de propuestas docentes para adaptar sus asignaturas al modelo de ECTS. Valcárcel (2003), refiriéndose a la importancia de los líderes académicos en el proceso de cambio, ya manifestaba su preocupación sobre el grado de implicación de los docentes y la necesidad de que esta implicación se apoye en medidas institucionales.

Respeto al conocimiento del profesorado en cuanto a las metodologías basadas en competencias, varios estudios llaman la atención sobre la falta de información y formación que el profesorado tiene (Pastor, 2004; Cano, Ion, Compañó, 2010,). Si en el primer estudio, el profesorado de las universidades catalanas reconoce que no realiza una práctica docente evaluativa basada en competencias por falta de conocimiento suficientemente consolidado sobre los requisitos de ECTS, en el segundo estudio mencionado un 49,22% de los encuestados considera que el conocimiento sobre estas cuestiones es deficiente, aunque también es necesario destacar que, por otro lado, el 23,21% de los encuestados opina que dicho conocimiento es suficiente.

Numerosos investigadores del tema sostienen que no se está produciendo el debate en la medida que debiera dentro de las

Universidades ni se están fomentando acciones organizativas o tomando decisiones *manageriales* que podrían propiciar una participación activa del profesorado (Pastor, 2004; Valcárcel, 2004). Hasta el momento, se trata más bien de "una decisión política con importantes implicaciones en los diferentes niveles de la actividad universitaria, con una finalidad administrativa clara para el reconocimiento y homologación de los estudios que permita la movilidad de los estudiantes y profesores, pero muy lejana a los contextos de la práctica, del profesorado y sus diferentes experiencias y tradiciones" (Pastor, 2004, p. 14).

En este contexto planteamos la investigación: "Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos" (I+D -SEJ2007-65786EDUC), con el propósito de analizar cuáles son las creencias sobre evaluación del profesorado de algunas universidades catalanas, conocer cuáles son las estrategias y prácticas evaluativas más usuales, si realizan alguna práctica de evaluación por competencias y cuál es el papel de los lideres académicos en la implementación de las nuevas metodologías basadas en competencias. El trabajo que presentamos a continuación se centra este último aspecto.

Para aproximarnos al panorama general de las prácticas evaluadoras de las universidades, se ha aplicado un cuestionario a una muestra de 387 profesores universitarios de Cataluña. De éstos sólo una minoría (27,60%) ha reconocido haber realizado una experiencia de evaluación de las competencias, el resto declarándose todavía adeptos a las modalidades tradicionales de evaluación centradas en los aprendizajes. Entre los motivos aducidos para no realizar prácticas de evaluación por competencias destacan: a) estar esperando algún tipo de consigna o política institucional, con directrices claras sobre qué hacer y cómo y b) no sentirse preparado, no tener formación para acometer este tipo de tarea. Por este motivo nos propusimos una nueva acción en el marco de la investigación: administrar un cuestionario escrito, abierto, a vicedecanos académicos con el objetivo de recoger información sobre las medidas institucionales que se han

tomado en la institución para implementar los cambios que supone la evaluación por competencias.

2. *Metodología*

Como hemos señalado, en este contexto marcado por los cambios paradigmáticos que supone la educación superior en el Contexto Bolonia, planteamos nuestro artículo con el propósito de analizar el papel de los líderes académicos de 5 universidades catalanas ante la evaluación de las competencias de los estudiantes.

Las universidades participantes en el estudio son las universidades catalanas: Universidad de Barcelona (UB); Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Universitat Oberta de Catalunya (UOC); Universidad Rovira i Virgili (URV); Universidad Politécnica de Cataluña (UPC).

Se han aplicado cuestionarios escritos a los líderes académicos de cada universidad, a quienes agradecemos su colaboración, con el deseo de tener una imagen más completa sobre los mecanismos utilizados por los responsables del impulso de los nuevos planteamientos metodológicos centrados en las competencias.

Se decidió preguntar a los líderes académicos de las facultades (vice-decanos de ordenación académica, coordinadores de titulaciones, etc.) considerándose que eran ellos los que podían aportar información sobre la implementación de medidas favorecedoras de las nuevas metodologías basadas en las competencias en sus respectivas facultades y de la evaluación de las mismas. Los criterios en función de los cuales se han elegido se encuentran en la fase previa de la investigación y son aquellas titulaciones que han constituido los casos analizados en la segunda fase del estudio de casos múltiples del proyecto.

A cada líder académico se le ha aplicado una entrevista estructurada con preguntas abiertas. En este caso nos interesaba su opinión acerca de la implantación de las metodologías basadas en competencias en los nuevos grados, cómo se viven por parte del profesorado los cambios paradigmáticos en sus respectivas asignaturas y en el conjunto de la titulación y, sobre todo, como definen su papel en este proceso de cambio. Por otro lado nos interesaba averiguar quién elige y como se trabajan las competencias con los estudiantes y cuál es el

papel del equipo directivo en el fomento de estas prácticas. Los informantes han sido los siguientes:

Universidad	UB	UAB	UPC	UOC	URV
Informante clave	Vicedecano Facultad de Farmacia	Vice-decana Facultad Ciencias de la Educación	Vicedirector de la Escuela de Enginyeria Industrial de Barcelona (ETSEIB)	Responsable de la titulación de Derecho	Vicedecano académico de la Facultad de Ciencias de la Educación

3. *Resultados*

Ningún proceso de cambio se puede realizar sin implicar a los responsables académicos de cada institución. De su visión, voluntad y apoyo depende en gran medida el éxito de cualquier acción innovadora. Es este el caso de la implementación de la evaluación por competencias y los entrevistados lo demuestran en sus comentarios.

Estos, en primer lugar reconocen la dificultad de implementar el nuevo sistema centrado en competencias y se considera que es el lugar de trabajo el ámbito más adecuado para hacerlo. Sin embargo, "traducir" las competencias en "resultados de aprendizaje" es una de las estrategias de aproximarse a las implementación de las competencias." *Es muy complicado desarrollar el plan de estudios en base a competencias, creo que las competencias son muy complejas y que se hace muy difícil desplegar la enseñanza de las competencias sino es en el puesto de trabajo. Por esto creo que ha sido positivo desgranar cada una de las competencias que se trabajan en una titulación a través de resultados de aprendizaje. El éxito de la implantación, bajo mi punto de vista, recaerá en buena parte al haber hecho bien este proceso (UAB).*

Por otro lado se destaca que el enfoque por competencias ayuda a organizar mejor el trabajo en el aula, aunque se reconoce que es un proceso que supone ciertas complicaciones: *Me parece una manera de explicitar más los que se hace al aula. Lo que no tengo tan claro es si era este el punto más urgente donde actuar (UPC).*

Diseñar un plan de enseñanza-aprendizaje y evaluación centrado en las competencias es un proceso complejo que implica la participación de toda la comunidad académica desde el primer curso hasta el final

de la titulación. Aunque se reconoce que cada asignatura aporta su propia perspectiva en la construcción final, se aprecia que el contexto más adecuado para evaluar las competencias es el contexto del "trabajo final" o del "practicum" (UAB).

Si nos interesamos quien son los "actores" implicados en la selección y la evaluación de las competencias, observamos que los entrevistados coinciden en que es el profesorado con el soporte de la coordinación de la titulación. En este caso se destaca la importancia del trabajo cooperativo sin el cual un planteamiento de este tipo sería imposible. Aunque el profesorado es el actor principal en el proceso de selección y evaluación de las competencias, nos interesa saber ¿quién tiene el mayor peso en liderar el proceso? Aquí nos encontramos frente a dos opiniones diferentes: por un lado se considera que es el coordinador de la titulación el que se lleva, dinamiza el proceso (UAB) en cambio hay otras universidades donde se les da más protagonismo al coordinador de la asignatura (UPC, URV, UB).

Independiente de quien lidera el proceso, el nuevo enfoque centrado en competencias ha significado un cambio no solo en el diseño de las titulaciones sino también en la metodología docente. A pesar de esto, todavía hay profesores que continúan su trabajo de la misma manera que antes, según nos comenta uno de los entrevistados: *"En la práctica no creo que haya demasiadas diferencias. Probablemente, algunos profesores sean más conscientes de que qué conceptos, habilidades y destrezas son las importantes para evaluar" (UOC)* considera uno de los entrevistados. Otra opinión contradice la anterior y considera que: "*Sí, creo que el nuevo plan de estudios hace que se tome conciencia de la evaluación desde el inicio de curso, hace más visibles y más variadas las actividades evaluativas. Los estudiantes tienen mucha más información de cómo se les evaluará y de los criterios e indicadores de evaluación*" (UAB). En la misma línea se plantea la opinión de otro líder académico que señala en gran cambio en la metodología didáctica y de trabajo que el nuevo sistema supone para el profesorado. En concreto se trata de tomar conciencia sobre la evaluación continua y sus consecuencias sobre el aprendizaje del alumnado y sobre todo promover una actitud activa de los agentes

implicados tanto el profesorado como el alumnado: *Se empieza a dejar de lado el clásico sistema de examen final y se propone más la evaluación de los trabajos continuados que el alumnado va desarrollando a lo largo de todo el curso. Esto, paralelamente, supone la implicación del profesorado en la materia de una forma mucho más activa y, sobre todo, un cambio en la forma que el alumnado debe afrontar estas materias: Activa (URV).*

Los líderes académicos desempeñan en este proceso un papel diferente. Por un lado podemos hablar de un papel más "activo" en el cual los responsables se implican en el proceso de cambio del paradigma evaluadora, actuando como "motores que han de hacer posible esta transición" (UAB) y por otro lado podemos considerar que encontramos un papel más "pasivo" donde los lideres académicos se limitan a ofrecer soporte, o actual como recurso siempre a disposición del profesorado encargado de las asignaturas: "*Mi papel como Vicedecano supone animar al profesorado a implicarse en este tipo de hacer y también intentar mejorar los elementos de gestión y de infraestructura con el fin de que el trabajo docente sea más fácil, efectiva y sea un valor añadido a la formación del alumnado. Además de esto, colaboramos en funciones de supervisión del trabajo realizado por el profesorado pero no con una función fiscalizadora sino asesora y de apoyo*" (UB). Un proceso de cambio desde el interior, desde el profesorado, es la estrategia que se plantea clave para el éxito de las reformas: "*Francamente, creo que los cambios deben salir de dentro y no venir impuestos desde fuera. En esta línea, creo que lo que yo podría hacer es facilitar / generar la reflexión sobre lo que estamos haciendo como profesores. Creo que es la única forma de que el profesorado quiere realmente mejorar, debe ser él mismo el que vea la necesidad*" (UPC).

Cualquier tipo de cambio resulta difícil y hay muchos obstáculos que pueden intervenir en el camino. La perspectiva evaluadora centrada en competencias no constituye una excepción y en el paso hacia este tipo de enfoque, los responsables académicos se enfrentan a varias barreras. Una de estas se refiere la cultura individualista universitaria y la poca capacidad de trabajo en equipo que el profesorado

demuestra. Una de las entrevistadas subraya la necesidad de un cambio cultural como importante para el cambio de planteamiento docente: *"El profesorado universitario somos muy individualistas y no nos gusta compartir lo que hacemos con nuestros compañeros, tampoco nos gusta demasiado planificar a priori nuestras asignaturas y menos hacerlo de forma conjunta con nuestros compañeros. En mi opinión debemos empezar a practicar lo que se les pide a nuestros estudiantes: ser capaz de trabajar en equipo. Estoy segura que es una competencia que está en el 80% o más de las titulaciones universitarias" (UAB).*

El cambio cultural es uno de los aspectos que se destacan también en la opinión de nuestros entrevistados: El profesorado debe primero romper con la cultura formativa que hasta ahora teníamos y quizá seguimos teniendo en la Universidad. Por otra parte, debe empezar a superar el trabajo aislado en el aula y compartir con el equipo de profesores el trabajo de la docencia (URV)

Otro obstáculo es la falta de tiempo para la implementación de los nuevos sistemas. La carga de trabajo y la falta de recursos o de formación son otros aspectos mencionados por los entrevistados. De hecho, uno de los encuestados subraya la importancia de la formación permanente del profesorado como elemento clave para el éxito de las reformas: *La superación vendrá determinada por acciones de sensibilización hacia las nuevas propuestas para, posteriormente, hacer un esfuerzo institucional muy importante para la formación permanente del profesorado (URV, UB).*

4. *Conclusiones*

Como se ha visto en el apartado anterior, todos los vicedecanos encuestados valoran positivamente la transición hacia el EEES y las reformas que ésta supone en términos de aprendizaje activo por parte del alumnado. Todos ellos/as coinciden en los beneficios de las metodologías activas asociadas a los ECTs y de la evaluación continuada, que lleva a visibilizar y perseguir con más ahínco los resultados de aprendizaje. Sin embargo, a pesar del consenso sobre la importancia de su tarea, hallamos discrepancias respecto al rol que deben jugar, que oscila entre el de tener un papel activo y liderar el

cambio, junto a otros responsables (de titulación, básicamente) hasta tener un papel de apoyo al cambio pero hacer bascular éste sobre todo en el profesorado. En este segundo caso, desde los equipos decanales la función es más articular medidas de formación (en coordinación con los ICES), proveer recursos o, como decía Pastor (2004) estimular los servicios de apoyo técnico y administrativo y "animar" al cambio.

La primera posición, quizá más rápida, pasa por la creación de equipos docentes, de equipos para hacer las guías docentes,... pero no asegura que el cambio "sobre el papel" sea trasladado efectivamente a las aulas, puesto que el cambio cultural requiere de otros tiempos, de un proceso de sensibilización, de unas dinámicas que, por más que el equipo de gestión insista, deben de construirse colectivamente y dotando a cada acción de una reflexión compartida.

La segunda posición, de menor injerencia y mayor "confianza" en que el cambio venga dado por el propio profesorado, puede llevar a un "laissez faire" que tampoco asegure que, finalmente, se produzca un cambio colectivo. En este sentido, algún vicedecano académico considera que el verdadero cambio viene de los jefes de departamento y otro, de los coordinadores de asignatura. Esta posición es algo más atomizada y puede llevar a replicar la lógica de la disciplina, del departamento y contribuir, en definitiva, a perpetuar el aislamiento del profesorado en el aula.

Por otra parte, los líderes encuestados señalan los principales obstáculos con relación a la transición hacia los nuevos estudios, destacando el tiempo y, sobre todo, la falta de mentalidad colaborativa y de trabajo en equipo. Para ello consideran necesario de modo consensuado que se produzca un cambio cultural. Y ése sí puede ser el verdadero reto al que se enfrentan.

5. *Referencias bibliográficas*

Astin, A. W. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Old Tappen, N.J.: Macmillan

Bain, K. (2004). *What the best College Teachers* Do. Cambridge: Harvard University Press.

Bigg, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden*

los estudiantes. Madrid: Narcea.
Boekaerts, M.; Pintrich, R.; Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*, London: Academic Press.
Boud, D. (1991, 2ª ed.) *Implementing student self assessment* Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated.
Brockbank, A.; McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
Brown, S, & Glasner, A. (1999). (eds) *Assessment Matters in Higher Education: choosing and using divers approaches*. Buckingham: Open University Press.
Cano García, E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superio". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf
Cano, E.; Ion, G. y Compañó, P. (2010). Assessment practices at Catalonian Universities: from learning to competencies approach. Paper presentado a ECER- 2010, Helsinki.
Consejo de Coordinación Universitaria (2006). Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias. Disponible en: http://sestud.uv.es/varios/ope/PROPUESTA_RENOVACION.pdf.
Consultado 23 de agosto de 2010.
Darling-Hammond, L. (1999). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence Center for the Study of Teaching and Policy University of Washington.
Denton, J. J., & Lacina, L. J. (1984). "Quantity of professional education coursework linked with process measures of student teaching". *Teacher Education and Practice*, 39-64.
Edwards, M.; Donderis, V. y Ballester, E. (2005) La participación del profesorado y de los estudiantes: factor clave para el éxito del proceso de convergencia. XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas.
Elexpuru, I.; Martínez, A.; Villardón, L. y Yániz, C. (2009). "Descripción y evaluación del plan de formación y desarrollo del profesorado de la Universidad de Deusto". *Red U. Revista de Docencia*

*Universitaria. Número 3 On-line:*http://www.um.es/ead/Red_U/3/*consultado 23 agosto de 2010.*
Espinosa, J. K.; Jiménez, J.; Olabe, M. y Basogain, X. (2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES Congreso 2006. Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica. 12, 13 y 14 de Julio. Madrid.
EUA (2005). *Trends IV:***European Universities Implementing Bologna**. Presentado en la Conferencia de Ministros celebrada en Bergen en mayo de 2005.
EUA (2005). *Trends IV:***European Universities Implementing Bologna**. Consultado 12.06.2010: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971
EUA (2005). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area.* Consultado 12.06.2010: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trend
Ferguson, P., & Womack, S .T. (1993). "The impact of subject matter and education coursework on teaching performance". *Journal of Teacher Education, 44* (1), 55-63.
Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). "The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students".*Active Learning in Higher Education* 2004 5: 87
Gibbs, G. et al., (1989). *53 interesting ways to assess your students.* Bristol: TES.
Gijbels & Gerard (2005). "The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes!". *European Journal of Psychology of Education,*. Vol. XX. n'4. 327-341.
Hanushek, E. (1971). "Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data". *The American Economic Review, 61* (2), 280-288.
Murnane, R. J., & Phillips, B. R. (1981, Fall). "Learning by doing, vintage, and selection: Three pieces of the puzzle relating teaching experience and teaching performance". *Economics of Education Review, 1* (4), 453-465
Pastor, A. (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para*

la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. Madrid: MEC.
Prades Nebot, A. (2005). *Competències i EEES, aprenentatge de competències i avaluació de les competències*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
Valcárcel Cases, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior.* Madrid: MEC.
Valcárcel Cases, M. et al. (2003) *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Madrid: MEC. http://www.upv.es/informa/infomiw/VEEES/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf
Valcárcel Cases, M. (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario*. Disponible en: http://82.223.160.188/mec/ayudas/, consultado 12.06.2010.
Valcárcel Cases, M. (Coord.) (2006). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas. Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario.* Disponible en: http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/casaAva.asp Consultado 16 de agosto de 2010.
Yáñiz, C. (2004). "Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 4 nº 2.

La función directiva-docente desde la perspectiva de sus actores. El caso de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Mexicali

Blanca Verónica Bastidas Valdez
Joaquín Vázquez García
Maura Hirales Pacheco

Toda forma de organización social requiere de un guía que encamine los esfuerzos en el logro de los resultados deseados; en esta tónica versa el presente trabajo investigativo, de manera específica en la administración educativa en el nivel superior. El liderazgo ejercido en este espacio contiene diferencias sustantivas relevantes porque se dirigen las acciones al personal que tiene una formación profesional y no acepta con facilidad las indicaciones de su director (en ocasiones menor preparado académicamente que él) y porque no fue elegido con la participación de las personas que van a fungir como subordinados, además de que no cuenta con formación académica en el área.

La elección de un director en la institución de educación superior investigada genera incertidumbre porque no están definidos claramente los requisitos ni los criterios en que se basa su denominación, lo que provoca que el director designado se encuentre con circunstancias desfavorecedoras en su gestión, sea por la resistencia de algunos de sus subordinados, en especial por desconocer las funciones de su competencia, sino al ejercicio de la autoridad, la toma de decisiones, el uso del presupuesto, la ejecución de su proyecto de trabajo, la eliminación de la resistencia al cambio, la motivación, las fuentes de comunicación, por mencionar algunas situaciones.

El ejercicio se inicia con la búsqueda de información de la temática, se realiza un análisis multi referencial que permita el abordaje de la temática desde diferentes observaciones.

- Una vez determinado el objeto de estudio se realizó la problematización del tema se encuentra que el liderazgo se encuentra inmerso en toda las funciones de la institución educativa, donde se buscaron todas las causas y efectos para proceder a señalar los indicadores, estableciendo bloques y jerarquías, surgiendo los ejes de análisis, las cuales fueron liderazgo, formación académica, motivación, así como comunicación y actitud.
- En este caso se retomaron los ejes de análisis de **formación académica, gestión universitaria y liderazgo educativo**, por

ser más representativas en el ejercicio de problematización, además que corresponden al interés investigativo.

- Se realiza un sondeo para determinar la relevancia del proyecto de investigación aplicado a los 17 directivos las escuelas, facultades, centros e institutos de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali.

- Se observa la viabilidad y relevancia del proyecto de investigación, se procede a la aplicación de un cuestionario diseñado en tres apartados relacionados con los ejes de análisis (formación académica, gestión universitaria y liderazgo educativo), en la escala de Likert.

- Fueron 18 instrumentos aplicados a igual número de directivos. Se modificó el número de casos debido a la apertura una nueva escuela.

La metodología utilizada tiene un enfoque cuantitativo y se desarrolló bajo el método hipotético deductivo.
Se observa que la formación en administración educativa en los 18 directivos consultados guarda estrecha relación con la percepción del puesto desempeñado, sin embargo ninguno posee formación en el área. El liderazgo se visualiza como factor añadido al ejercicio y experiencia en el puesto.

1. *Consideraciones en la investigación*

1.1. *Formación académica*

De acuerdo con la revisión teórica de diversas fuentes documentales, se reconoce que la temática corresponde a un área de ejercicio común a diversas profesiones, lo que arroja las siguientes premisas:
No hay un perfil definido para los directivos de la educación superior, básicamente por las siguientes razones:

a) Por la diversidad de planes de estudio que utilizan las instituciones formadoras.

b) Por la inexistencia de una clara concepción en referencia a la administración de la educación.

c) Porque las personas responsables de la administración de la educación no presenten una formación homogénea.

d) Porque no se ha definido con claridad la profesión del administrador de la educación.

Existe la necesidad de cubrir la función administrativa en las instituciones educativas con diversos perfiles profesionales, mismos que pudieran no corresponder con las condiciones y características de los puestos.

1.2. *Gestión educativa*

Es indispensable la formación académica en gestión administrativa para el conocimiento de la metodología científica de la administración educativa.

Se reconoce la importancia de la gestión, comunicación y relaciones públicas que ejerza el directivo en los ámbitos involucrados con los conocimientos y prácticas propios de su medio.

1.3. *Liderazgo educativo*

Los directores de la Universidad Autónoma de Baja California son docentes de carrera, quienes por intereses personales se postulan para los puestos de dirección y participan en un proceso de selección, en ocasiones poco claro para la comunidad de la unidad académica donde ejercerán el cargo. El liderazgo se refleja en la capacidad que se tiene para realizar los procesos adjudicados al puesto en conjunto con las autoridades universitarias, los órganos decisores (como Consejo Universitario, Consejo Técnico), la Sociedad de Alumnos, los Consejos Académicos de las licenciaturas, los padres de familia del alumnado, así como el medio social, productivo y otras instituciones encaminadas a similares objetivos relacionados con la enseñanza.

2. *Referencias bibliográficas*

Bohlander, G. W. (2008). *Administración de recursos humanos*. México: Thompson.

Dessler, G. (2004). *Administración de recursos humanos: enfoque latinoamericano.* México: Pearson Educación.

Dolan, S. L. (2007). *La gestión de los recursos humanos: cómo atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación*. . México: Mc Graw-Hill.

Gómez-Mejía L. R. (2007). *Dirección y gestión de recursos humanos*. México: Prentice Hall.

Werther, W. (2008). *Administración de recursos humanos: el capital humano de las empresas*. México: Mc Graw-Hill.

Género y poder en el contexto universitario: ¿hacia un liderazgo femenino?

Tomás Sola Martínez
Mª Pilar Cáceres Reche
Juan Manuel Trujillo Torres
Universidad de Granada

Resumen

En este trabajo se intenta mostrar, desde una perspectiva de análisis y reflexión, las aportaciones más relevantes de los últimos años, a través de los diferentes estudios centrados en describir la presencia minoritaria de la mujer en el poder académico (cátedras), tanto en las organizaciones educativas (centrándonos en el contexto universitario), como en el ámbito empresarial (cargos directivos). En ambos casos, los resultados suelen ser coincidentes al reflejar una serie de barreras o limitaciones psicosociales y económicas que explican esta realidad. Además de definir la tendencia presente de un "estilo de liderazgo femenino" caracterizado por diferencias interpersonales e intrapersonales basadas en la participación, consenso, preocupación por el ser, etc. (liderazgo transformacional).

Por último se plantean algunas medidas para superar estas limitaciones a través de un cambio social centrado en la reestructuración de roles (superación de los estereotipos de género), considerando la necesidad de un enriquecimiento plural del grupo mediante el ejercicio de un liderazgo coherente, centrado en las cualidades y posibilidades de la persona, independientemente de su condición de género.

1. *Aproximación a los estudios sobre "la elite femenina universitaria"*

Los primeros estudios, a nivel nacional, que comienzan a preocuparse por la variable "género" centrada en posiciones elitistas, esto es, en el denominado "poder académico" (cátedras) en el contexto universitario se inician a mediados de los años noventa mediante los trabajos de García de León (1994); García de León, García de Cortázar y Ortega

(1996); Grañeras, Lamelas y Segalerva (1997); García de León y García de Cortázar (2001), etc.

Inés Alberdi, Catedrática de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid señalaba que *las mujeres son todavía una minoría en el profesorado de las universidades españolas y una minoría aún más reducida en sus**órganos de gestión y dirección**. Aunque, es cierto que desde una perspectiva histórica podemos ser optimistas porque es constante el aumento del número de mujeres entre el profesorado universitario.*

Algunos datos relevantes a nivel nacional

Entre los resultados más relevantes de estos estudios se encontraba que la participación de las mujeres en los cuerpos docentes es muy desigual, ya que no sólo son todavía una minoría en el conjunto del cuerpo docente, sino que son una minoría todavía más reducida entre los cuerpos de mayor prestigio, poder y autoridad, por ejemplo en las **Cátedras Universitarias donde no llegan a un 10%.**

Parece cumplirse la denominada "Regla de Hierro" de la desigualdad entre los géneros, que viene a decir que cuanto más poder y prestigio tiene una posición, menos mujeres encontramos en esa posición.

En la misma línea, Sáez Lara (Profesora Titular de Derecho del Trabajo y Seguridad Social de la Universidad Carlos III de Madrid), considera que *existe discriminación sexual en el empleo (al igual que la derivación de la raza o el origen nacional). Se exterioriza fundamentalmente en formas de segregación laboral sexual, tanto a nivel horizontal (trabajos propios de mujeres) como vertical (escaso número de mujeres en posiciones de mando, o cargos de responsabilidad)* y asegura la existencia de las diferencias salariales, perpetuando la diferencia económica entre hombres y mujeres, que estarían en la base de la posición subordinada de estas últimas en las sociedades contemporáneas.

Ante este tipo de situaciones la búsqueda de explicaciones se hace mediante argumentos que critican los mecanismos de discriminación contra la mujer que subyacen en la sociedad.

De esta forma Bryman (1992) centra el origen de esa discriminación en las propias influencias educativas que reciben los niños, marcando

unas diferencias originarias que se proyectarán, en parte, en el destino de cada uno de ellos al entrar en la Escuela Secundaria, las chicas en teoría, empiezan en la misma autopista de alta velocidad o en la misma carretera comarcal lenta, que sus hermanos. Pero mientras que a los chicos les enseñamos las vías de acceso a las vías curriculares...dejamos a nuestras chicas en caminos de una sola dirección o, como mucho, de dos direcciones, con muy poco margen para las curvas, los accesos a las cruces de caminos. La división tradicional entre letras y ciencias.

Además de esto, las mujeres han quedado **excluidas de su propia cultura** experiencias que comparten en virtud de su condición de género femenino como la menstruación, tener un hijo/a, labores domésticas, crianza de los hijos/as...Pues, los hombres, según diferentes autores, *gobiernan, administran y manejan la comunidad, mientras que las mujeres han sido excluidas de los trabajos que producen las formas de pensamiento y las imágenes y símbolos en los que se expresa y ordena tal pensamiento.*

En esta misma línea, De Beauvoir (1949/1972) señala que *los hombres se han arrogado a sí mismos el ser los representantes de la humanidad, desplazando a las mujeres a la posición de ser los otros*. Por tanto, las mujeres son un elemento marginal en la empresa académica, porque el reconocimiento completo de las instituciones voraces sólo es posible para personas a quienes no se les exige competitividad desde otras instituciones.

En la actualidad, y en el marco de las sociedades occidentales avanzadas, hay que destacar que el tema del análisis del poder (poder y género) se ha convertido en un foco de interés prioritario, constituye un "tema - estrella", y el liderazgo no es sino una de las grandes manifestaciones del poder. Como señala Kate Millet (1975:33) el sexismo constituye una ingeniosa forma de *colonización interior*, más resistente que cualquier tipo de segregación y más rigurosa y tenaz que la estratificación de clases. Aun, cuando hoy en día, resulte casi imperceptible, el dominio sexual es tal vez la ideología que más profundamente se halla arraigada en nuestra cultura por cristalizar en ella el concepto más elemental del poder.

La ideología igualitaria se ve impedida por una escisión primera y principal en nuestra sociedad; la conocida dicotomía vida privada/ vida pública y el hecho de que las mujeres accedan a la vida pública sin poder abandonar las cargas (materiales y psicológicas), de la vida privada. Acompañado todo esto por la carencia de propuestas acerca del necesario cambio de los roles de las mujeres y de los hombres en la vida privada. Se puede decir, con ello, que las mujeres encuentran más dificultades tanto en el acceso como en la integración en los grupos de poder e influencia académica. Además, es minoritaria la presencia de las mujeres en las posiciones que indican poder académico, esto es, Cátedras Universitarias (18%), Dirección de Centros, Departamentos y participación en el Equipo Rectoral. En este sentido, uno de los estudios citados anteriormente, García de León y García de Cortázar (2001) llevaron a cabo una investigación sobre los puestos de poder académico liderados por la mujer en la Universidad. He aquí, algunos resultados encontrados en porcentajes de catedráticos/ as en las distintas áreas de conocimiento:

ÁMBITO CIENTÍFICO (Cátedras)	**SEXO**	
	MUJERES	**HOMBRES**
Ciencias Experimentales	**10%**	**90%**
Ciencias de la Salud	**9%**	**91%**
Ingeniería y Tecnología	**3%**	**97%**
Humanidades	**18%**	**82%**
Ciencias Sociales	**13%**	**87%**

Tabla 1: Distribución de cátedras en la Universidad.
García de León y García de Cortázar, 2001

La lectura minuciosa de estos datos induce a plantearse dos conclusiones claramente destacables:

- En primer lugar es obvio el escaso porcentaje de las mujeres catedráticas en España en comparación con los hombres.

- En segundo lugar, en los porcentajes asignados al género femenino, el más alto, 18%, corresponde con el ámbito científico de Humanidades, mientras que el más bajo, 3%, corresponde al área de Ingeniería y Tecnología. Esta realidad introduce una reflexión acerca de la veracidad del tópico referido a las diferencias encontradas en el plano académico, por razón de género entre *los*

chicos que son tendentes a escoger las ramas y especialidades de ciencias y las chicas, abocadas más hacia las letras y humanidades.

La presencia de la mujer en los cargos directivos del Gobierno de la Universidad, a gran escala, viene a representar un escaso porcentaje como se muestra en el *35% de Profesoras Universitarias, el 6.84% de Rectoras de la Universidad y el 13.8% de Catedráticas* (Gaceta Universitaria, 2006: 10).

En este sentido y a la luz de los resultados, las últimas teorías (organizacionales), se empiezan a cuestionar el *carácter* masculino o femenino del líder o lo que es lo mismo, la posibilidad de que las mujeres ejerzan algún tipo de influencia sobre los demás, en base a la adopción de unos estereotipos femeninos, que diferían de la imagen y los rasgos tradicionalmente masculinos que se le habían venido asociando (Morales y López, 1994: 382):

RASGOS PARA MEDIR LA ESTEREOTIPIA SEXUAL	
MASCULINOS	**FEMENINOS**
Actúa como líder	*Amante de los niños*
Amante del peligro	*Tierna*
Individualista	*Comprensiva*
Atlético	*Compasiva*
Agresivo	*Sensible a las necesidades de otros*
Personalidad fuerte	*Cariñosa*
Dominante	*Afectuosa*

Tabla 2: Rasgos para medir la estereotipia sexual

En la actualidad se mantienen, en parte, las predicciones realizadas por García de León (1994: 85) cuando afirmaba que *la Universidad Española es una Universidad masificada, de fácil acceso, y con un alumnado que en un plazo muy breve se ha feminizado.*

2. *Liderazgo y equidad en las organizaciones*

Al igual que en el ámbito educativo, en diferentes estudios basados en las organizaciones empresariales, ponen de manifiesto bastantes similitudes con la presencia femenina en los cargos directivos. Así, como botón de muestra, se sintetizan las aportaciones más relevantes de un estudio empírico realizado por Ramos López (2005) con los cargos directivos en el contexto valenciano empresarial. Éste tiene su inicio en un proyecto europeo más amplio denominado "NOWDI XXI:

formación de mujeres directivas" (1998- 2000). Se trataba de analizar los estilos de liderazgo en función del género, las barreras u obstáculos presentes en el acceso a este tipo de cargos y la detección de situaciones caracterizadas por acciones discriminatorias contra la mujer en función de los valores subyacentes en la cultura organizacional.
Algunas de las aportaciones más significativas de este estudio fueron (Ramos López, 2005):

- Se requiere el perfil de un líder que influya en los demás por su credibilidad personal y no como consecuencia de su estatus o posición jerárquica (*líderes postheróicos*).
- Tradicionalmente, *la cultura organizacional ha estado impregnada por un fuerte masculinismo*, por lo que las empresas han reconocido un único estilo de dirección a través del predominio de las características y valores asociados con el rol estereotipado masculino: independencia, control, competición, racionalidad y objetividad. Esta situación ha repercutido negativamente en el papel de la mujer que, por una parte, ha sido menospreciado y rechazado por las características asociadas a su estereotipo de género femenino, y por otra, muchas de ellas han tenido que adoptar el estilo de los hombres sin posibilidad de desarrollar un estilo propio, recibiendo por ello fuertes críticas al desviarse de los rasgos y comportamientos atribuidos socialmente por su condición de género.
- Los factores que explican el mantenimiento del "techo de cristal" hacen referencia a la *cultura organizacional* basada todavía en normas androcéntricas y creencias estereotipadas de género, y a las responsabilidades familiares asumidas mayoritariamente por las mujeres. De esta forma, las mujeres directivas están casadas en menor medida y tienen menos hijos, o al menos, retrasan el momento de la maternidad.
- Los resultados *no muestran dos estilos claramente diferenciados entre hombres y mujeres.* Sí aparece una tendencia dominante de las *directivas al estilo femenino y al liderazgo transformacional* (centrado en las relaciones) y de *los hombres al estilo masculino y al*

liderazgo transaccional (basado en la tarea).

- Las características y las demandas del *entorno organizacional van en la línea del estilo de dirección femenina* y son los hombres los que adoptan características correspondientes a este estilo de dirección, ya que los entornos empresariales están demandando cada vez más la incorporación del liderazgo transformacional ante los constantes cambios producidos.

- Necesidad de desarrollar un *pluralismo cultural* para evitar la lucha entre lo masculino y femenino, promoviendo una estructura social equilibrada, donde directivos y directivas compartan las posiciones de alta responsabilidad, garantizando un mayor aprovechamiento de la diversidad al considerar que el liderazgo se conceptualiza más como una *función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido* (Lorenzo Delgado, 2005:7) frente a la influencia de factores individuales o ambientales.

Estebaranz García (2006: 40), viene a respaldar esta propuesta, en la que destaca el gran beneficio que se obtiene de la incorporación de la mujer en los ámbitos de poder para el avance social junto con la necesidad de *formar equipos directivos mixtos que aprovechan los recursos personales de ambos sexos y pueden aportar nuevos estilos de liderazgo, acordes con las exigencias del trabajo en la Sociedad de la Información.*

Los atributos que en un principio se asociaron a la mujer y que fueron la principal causa de su exclusión en la vida pública (cargos de dirección) parecen estar desembocando en un estilo de liderazgo "femenino" que además coincide con las nuevas tendencias y corrientes dentro de la*cultura organizacional* que apuntan a la necesidad de un liderazgo compartido, participativo, donde los valores y competencias más importantes para generar un clima adecuado en el seno de las instituciones, en este caso educativas, pasa por: el trabajo en equipo y cooperación, resolución de problemas, flexibilidad y capacidad de adaptación a nuevos entornos, responsabilidad en el

trabajo (satisfacción con el deber cumplido), actitud positiva (optimismo), capacidad de aprendizaje, orientación al cliente (Jiménez Catena, 2005: 14).
Otros autores han sintetizado todas estas características o rasgos definitorios del denominado "liderazgo femenino" en dos categorías. Aquellas diferencias relativas a las habilidades sociales, de interacción grupal (diferencias interpersonales) y otras más vinculadas con la forma de ser, esto es, las diferencias intrapersonales (Díez Gutiérrez, Terrón Bañuelos y Anguita Martínez, 2006: 147-171) que se representan gráficamente de este modo:

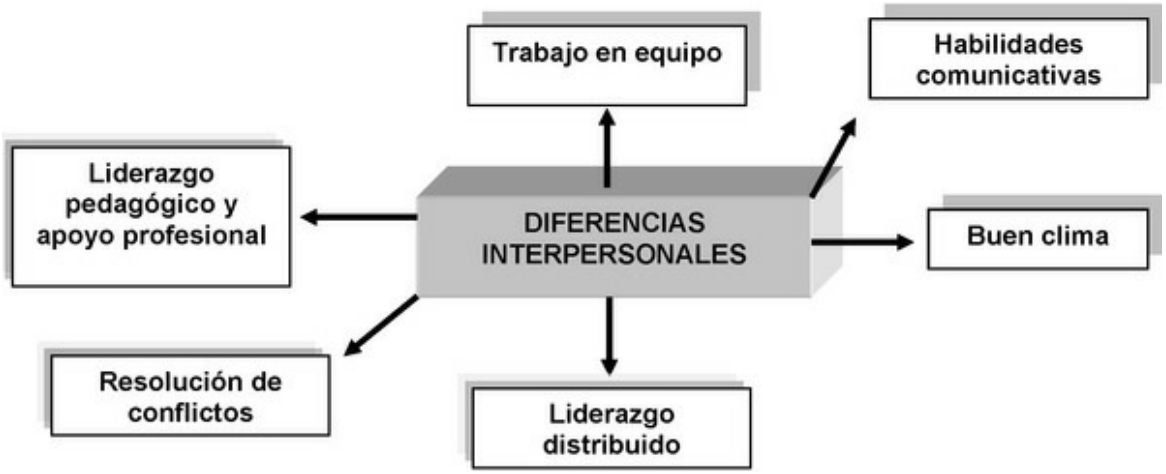


Figura 1: Diferencias interpersonales en función del género
DIFERENCIAS INTRAPERSONALES

- Dirección como medio
- Liderazgo inclusivo, centrado en el ser
- Capacidad multimental
- Desarrollo profesional
- Constancia profesional (a largo plazo)
- Autoridad frente a poder

Figura 2: Diferencias intrapersonales en función del género
En muchas de las reflexiones derivadas de esta nueva tendencia en la investigación educativa se ha comenzado a hablar de un posible *liderazgo femenino*. Una forma de dinamizar, planificar y "dirigir" la institución educativa caracterizada por una **inteligencia emocional** (Goleman, 2002), asignada a la mujer, que conjuga perfectamente la

racionalidad con el lado más humano de los miembros que integran la organización. Por ello, los aspectos más destacables de este perfil del liderazgo se centran en un mayor énfasis de las relaciones interpersonales, búsqueda de un clima adecuado, toma decisiones conjuntamente, etc. Para ello, sería preciso promover una transformación social, basada en la reestructuración de roles (medidas de conciliación familiar), ya iniciadas, así como trabajar desde la acción educativa (coeducación) que contribuya a sensibilizar desde los primeros niveles educativos, la necesidad de lograr la equidad social.

De cualquier modo, lejos de posicionamientos radicales y extremistas, es preciso tener en cuenta que la idiosincrasia de los grupos, de los contextos y de situaciones concretas definirán la necesidad de llevar a cabo un liderazgo no tanto centrado en la condición de género, puesto que esta categoría está integrada en otras dimensiones superiores (creencias, ideas, percepciones, afectos, expectativas, etc.) sino más bien en la persona, como ente unitario, global e integrador de la realidad presente, comprometido con las necesidades del grupo y con el suficiente potencial para dinamizarlo, motivarlo y orientarlo a conseguir unas metas específicas, partiendo del respeto a la diversidad y de su enriquecimiento conjunto.

3. *Referencias bibliográficas*

Alberdi, I. (1996). "Nuevos roles femeninos y cambio familiar". En Mª A. García de León, M., García de Cortázar y F. Ortega (Coord.). *Sociología de las mujeres españolas.* Madrid: Editorial Complutense.

Alberdi, I. (2001). "La carrera universitaria desde un punto de vista de género". En *la Mujer en el Mundo Académico*. Ciclo de Conferencias organizado por el Instituto de España y LÓREAL España.

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations.* London: Sage Publications.

Cáceres Reche, M. P., Lorenzo Delgado, M. y Sola Martínez, T. (2009). "El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una dimensión introspectiva". *Bordón*. Nº 1. Vol. 61, 109-131.

Cáceres Reche, M. P., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Villar Jiménez, L. (2010). "Toward social change: restructuring of roles and educational models from a gender´s meaning". *The International*

Journal of Interdisciplinary Social Sciences, vol. 4. pp. 1-21.
De Beauvoir, S. (1947). *El segundo sexo.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Díez Gutiérrez, E. J., Valle Flórez, R. E., Terrón, E. y Centeno, B. (2000). "El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas". *Revista Iberoamericana de Educación.*
Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E. y Anguita Martínez, R. (Coord.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección.* Barcelona: Octaedro.
Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2005). "Mujeres y liderazgo educativo: una experiencia. El liderazgo pedagógico". *Temáticos Escuela*. Año V y nº 14. Madrid: Praxis.
Estebaranz García, A. (2006). "Integrar competencias: un activo intangible". En *Revista de Empleo*, 12, Año 5- junio. Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.
Gaceta Universitaria (2/12/2006). *Datos de las Universidades Andaluzas en el curso 2006-2007.* Pp. 16-17.
García de León, M. A. (1994). *Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres).* Barcelona: Anthropos.
García de León, M. A., García de Cortázar, M. y Ortega, F. (Coord.) (1996). *Sociología de las mujeres españolas.* Madrid: Editorial Complutense.
García de León, M. A. y García de Cortázar, M. (Codirectoras) (2001). *Las Académicas (profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más.* Barcelona: Plaza y Janés.
Grañeras, M., Lamelas, R. Segalerva, A. et al. (1997). *Catorce años de investigación en España*. Getafe (Madrid): Centro de publicaciones-Secretaría General Técnica.
Jiménez Catena, L. (2005). Ponencia "Liderazgo profesional: perfiles de éxito y fracaso" en el Curso de *La formación del líder en el mundo universitario.* Motril: Centro Mediterráneo (Universidad de Granada).
Lorenzo Delgado, M. (2005) (Coord.). "El liderazgo pedagógico". *Temáticos Escuela.* Madrid: Praxis.

Lorenzo Delgado, M. (2005). "El liderazgo en las Organizaciones Educativas: Revisión y perspectivas actuales". *Revista Española de Pedagogía.* Nº 232, septiembre-diciembre.
Lorenzo Delgado, M. (2005). Ponencia. *"La formación del líder en el mundo universitario. Motivación desde el liderazgo educativo".* Centro Mediterráneo, Universidad de Granada, Motril 27-29 Julio.
Lorenzo Delgado, M. (2005a). "El liderazgo en las organizaciones educativas". El liderazgo pedagógico. *Temáticos Escuela.* Madrid: Praxis.
Lorenzo Delgado, M. (2005b). "¿Es difícil desarrollar el liderazgo pedagógico? Un cuestionario de autoevaluación. El liderazgo pedagógico". *Temáticos Escuela.* Año V, nº 14. Madrid: Praxis.
Lorenzo Delgado, M., Sola Martínez, T. y Cáceres Reche, Mª. P. (2007). "El liderazgo femenino en los cargos directivos de la Universidad: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada" (1990-2005). En *Revista de Educación y Educadores*, vol. 10, nº 2, 177-194, (Universidad de La Sabana, Colombia).
Millet, K. (1969). *Política sexual.* Trad. Ana María Bravo García. México: Aguilar. *I Foro Nacional. Mujer, violencia y medios de comunicación.* Madrid, 27-28 de noviembre de 2002. Instituto de la Mujer.
Mingorance, P., Calderón, C. y Estebaranz, A. (2004). *Andaluzas de hoy. Mujeres que abren caminos en la educación y en la ciencia.* Diputación de Córdoba. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
Morales, J. F. y López Zafra, E. (1998). "La función directiva en los centros docentes. Liderazgo transformacional y género". *Boletín de Psicología*, Nº 60.
Ramos López, M. A. (2005). *Mujeres y Liderazgo: Una nueva forma de dirigir*. Valencia: PUV.
Saéz Lara, C. (1994). *Mujeres y mercado de trabajo. Las discriminaciones directas e indirectas*. Madrid: CEE (Consejo Económico y Social).

Categorización cualitativa de los directores escolares

Isabel Cantón Mayo
Ana Rosa Arias Gago

A partir de la revisión de los estudios sobre la dirección y liderazgo de calidad, Alvarez, (1998, 1999) Estruch (2002), Gibson, Ivancevich y Donely (1996), Gimeno (1995), Bass (1990), Bolívar (1997, 2001, 2003), Pascual, Villa y Auzmendi (1993), Villa y Villardón (1998), Lorenzo (2001), Bernal Agudo (2001), Gento (2001), García Olalla y Poblete (2003) y Cantón (2004a), Arias y Cantón (2006) y solapando los requerimientos que desde el modelo EFQM se prevén para la dirección y el liderazgo, intentamos destacar algunas de las competencias y tareas que consideramos clave para el desarrollo y un funcionamiento de calidad en los centros educativos.

En nuestra investigación hemos sistematizado sesenta actividades o facetas que consideramos propias de una ejercicio de dirección y liderazgo transformacional, visionario, participativo y distribuido, democrático, con tintes pedagógicos, transcultural, intuitivo y emocional. Incluimos en él también lo esencial del Modelo Europeo de gestión de calidad, adaptado a los centros educativos públicos: la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad, aspectos que se consiguen mediante el liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, con la gestión de su personal, de sus recursos y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

El **objetivo general** de esta investigación es contrastar cómo se perciben a sí mismos los directores, cómo son vistos por los profesores y cómo entienden ellos el papel de la dirección, y cómo ambos grupos relacionan la actuación con su propia percepción de la calidad educativa. Como **objetivos específicos** se considera la obtención de categorizaciones y tipos de directores en función de su propia percepción y la de sus dirigidos.

1. *Muestra y procedimiento*

Para realizar esta investigación se han llevado a cabo 10 entrevistas a directores de centros educativos, siguiendo la siguiente distribución: cinco de Primaria: dos rurales y uno urbano públicos, y dos urbanos privados; de Secundaria dos Institutos urbanos y uno rural, públicos,

hombres y mujeres, según se aprecia en el cuadro siguiente. La duración media de las entrevistas fue de 2 horas y han sido transcritas textualmente para proceder posteriormente a su análisis de contenido, prescripción impuesta por los analistas del discurso (Potter y Wetherell, 1987). Sobre la información obtenida en las entrevistas se ha realizado un análisis del discurso, siguiendo, en la medida de su adecuación, las consignas que establece esta metodología y se han mantenido las recomendaciones de análisis del sistema argumentativo. Hemos procedido a estudiar las estrategias argumentativas que usan los directivos para definir su función mediante la categorización y el análisis de contenido. También se utilizó el análisis factorial de un cuestionario de una investigación paralela y dos grupos de discusión.

DIRECTOR	TIPO DE CENTRO	ENTREVISTA	PÁGINAS
D1	EP URBANO PRIVADO	E1	1-6
D2	IES RURAL	E2	7-10
D3	IES URBANO	E3	10-13
D4	IES URBANO	E4	13-16
D5	EP RURAL	E5	16-19
D6	EP RURAL	E6	19-23
D7	IES RURAL	E7	23-25
D8	EP RURAL	E8	25-29
D9	EP URBANO	E9	29-36
D10	EP URBANO PRIVADO	E10	36-40

La muestra ha sido intencional aunque se procuró en todo caso una representatividad de los tres dobles estratos que hemos señalado: público-privado, urbano-rural, primaria-secundaria. La imposibilidad de acceder a una muestra al azar venía impuesta por la necesaria voluntariedad en la realización de las entrevistas.

Se transcribieron íntegras las entrevistas y se categorizaron por las respuestas a las preguntas realizadas. Los resultados del análisis de contenido son los que figuran a a continuación.

2. *Modo de acceso a la dirección*

La situación referida al modo de acceso nos da un abanico de motivaciones, justificación y resultados referidos al tema. Hay que tener en cuenta la pervivencia de directores LOPEG, hasta 2003, directores LOCE, y Directores LOE, desde entonces. En lo referido al

modo de acceso observamos las tres categorías que siguen.

2.1. *Los mesiánicos: salvadores-víctimas y necesarios*

Este grupo se escuda en el mayoritario rechazo al liderazgo por parte de los profesores y de los propios directores (Álvarez, 1998:81) para manifestarse en una posición de necesidad de su función, un cierto masoquismo y el apoyarse en el victimismo para destacar que son directores para cumplir una misión no deseada: "por obligación... directamente, nombrada por la Administración" (D6:pag). Son los más proclives a ejercer un liderazgo que señalan cómo van aprendiendo, aunque muestren un cierto pudor por ello: "el centro se quedó sin director, dimitió el anterior, alguien se presentó y no salió adelante, y me llamaron, que si quería hacerme cargo y bueno" (D3:pág) Le quitan importancia al hecho de ser directores o lo atribuyen al azar: "Accedí en el 99 porque en aquel momento había necesidad de un director en el colegio...estaba vacante la dirección...presente mi currículum y fruto de la casualidad y una serie de circunstancias accedí como director" (D1). Algunos de ellos participan de esta categoría y la siguiente: "La primera vez por nombramiento (elección) del Consejo Escolar y la segunda vez por nombramiento directo de la Dirección Provincial" (D2). Se da el caso de que asume las mismas funciones y la dirección del centro sin el compromiso de presentarse a la elección. Elimina así la petición de responsabilidades por los profesores.

Este grupo se caracteriza por un reconocimiento implícito de las tareas del liderazgo, un cierto isomorfismo con las bases de profesores y un ejercicio del cargo que se desea pero se oculta. Estarían en el fondo en la línea que señalan Day y otros (1998:79): "deben situarse entre los más hábiles e imaginativos exponentes de la gestión y del liderazgo". En otro lugar (Day y otros, 1998:23) hablan de la "gestión por nostalgia". Por ello éstos directores suelen realizar bien su función y representación y también el resto de competencias directivas habituales. Su responsabilidad es antecedente al cargo.

2.2. *La gestión ilustrada: burocrático-administrativos*

Este grupo está en la línea de la dimensión organizativa del mismo nombre. Se trata de la línea más legalista y con dimensiones de gestores, no de líderes. Han accedido al cargo de directores por la vía

legal y como tal se mantienen: "a través del... del ordinario, por decirlo así. Me presenté con un proyecto y lo aprobaron y salí elegido" (D7:pág). Sienten menos apego al cargo que consideran que es parte de su función dentro de la administración: "por la convocatoria que salió de la Junta de Castilla y León, me presenté a un concurso de méritos, proyecto, entrevista y tal" (D5:pág). También se considera una parte de la carrera docente, sin entusiasmo ni pasión por el cargo: "la que marca la Junta, no hay otra, no te queda más remedio que pasar por los trámites que te ponen y bueno te valoran los méritos la administración y luego tienes que hacer un proyecto ...te dicen si eres apto o no y después debes de pasar una fase teórica si no estas habilitado, y práctica si no tenías tres años de función directiva sino tenías una experiencia de tres años cuando salio la LOCE y yo estoy en la fase práctica, puesto que ya estaba habilitada" (D8: pág). Sin embargo persiste y se manifiesta la ncesidad de contar con el beneplácito de los demás compañeros, aún en el caso de ser elegidos por méritos. La cultura igualitarista está presente en los aspirantes a directores:

"Con proyecto, presentando proyecto según decreto de la junta del año pasado, y bueno se dio a conocer al claustro, al consejo escolar y la comisión correspondiente aprobó el proyecto y así fue" (D9: pág). Lo mismo ocurre en otro caso: "es la única candidatura que se presenta es aprobada por el consejo escolar con el visto bueno del claustro de profesores" (D4: pág). Este tipo de director apunta a una dirección más profesional, aunque apenas define este perfil. Sigue la línea legal del Art. 79, de la LOCE que lo presenta como "representante de la Administración educativa en el centro" sin más. En suma son docentes con experiencia y gestores acreditados. Son personas orientadas a las tareas.

La persistencia de una especie de proletarización del profesorado que aspira a la dirección, la predominancia de la función gestora y la ausencia de liderazgo están presentes en este grupo. Se basa en la rutinización de tareas y funciones en el centro. Su liderazgo está basado en el trueque. Notamos que todos los directores de estos dos bloques anteriores lo son de centros públicos. El centro privado se

inscribe en esta categoría.

2.3. *Los vocacionales: liderazgo y dirección creativa*

El director vocacional tiene un componente neto y claro de liderazgo educativo: lo considera por un lado un reto y por otro un servicio a los demás. También un paso natural de la carrera docente, pero un paso al que es impulsado, no un paso que dé por su ambición ni por otras aspiraciones: "Primero llegue a ser maestro en este colegio, al ser un colegio privado, por medio de un contacto interno. Una vez que llevaba tres años como maestro en el Colegio me ofertaron la posibilidad de acceder a la dirección puesto que por motivos internos habían despedido al que había sido director hasta aquel entonces y yo asumí el reto" (D10:pp). Maslow (1995:35) afirma que la cualidad de que compartían todos los sujetos autorrealizados era que estaban motivados por una obra importante.

Entienden que los directores son quienes deben dinamizar la vida académica y educativa del centro, velando por el cumplimiento de su programa educativo y por una educación de calidad. Este tipo de director se sitúa en la órbita del transformacional (Pascual, Villa y Auzmendi) y mantiene la ilusión incluso la pasión por su trabajo consiguiendo los mejores resultados y clima en el centro. Su tipo de responsabilidad directiva es transcendente y son personas entregadas, maduras y con grandes deseaos de superación.

3. *Motivación para el cargo*

Los motivos por los que se accede a la dirección también podemos categorizarlos en tres básicamente en función de cuál es el origen del acceso y lo que llevó a la persona al puesto. Tenemos en función de los motivos tres categorías: los que llegan al puesto porque si no están ellos el centro no funcionaría, los imprescindibles, los que lo hacen para evitar la llegada de otras personas y los que tienen ilusión de innovación y mejora.

3.1. *Los imprescincibles*

Este grupo de directores se creen líderes e imprescindibles. Sus motivaciones son desganadas y poco claras: "motivación ninguna y ganas tampoco" (D6). El nivel de autoestima es bueno y se consideran preparados por encima de los demás: "creí que era una persona

idónea para ese cargo, y tampoco había demasiado profesorado en el instituto como para poder elegir, quizás esa fuese la motivación". Tienen un alto concepto de sí mismos como líderes necesarios en el centro: "En el segundo nombramiento la Dirección Provincial consideró que era el idóneo y con la condición de tener un equipo directivo adecuado, lo acepté" (D2).

Se caracterizan por ser paternalistas, se enmarcan en la teoría X de McGregor de Recursos Humanos X que supone que los demás docentes son trabajadores inmaduros, haraganes que rechazan el trabajo, se requiere de una dirección preparada y fuerte que emplee tanto la zanahoria como el garrote ya que sólo así funciona el centro y ellos son los encargados de darle impulso. A veces contagian esta idea a los profesores del centro basándose en el absentismo en la presentación de candidatos.

3.2. *Los condicionales: Evitar a otras personas*

Este grupo de directores alegan motivos espúreos ya que acceden a la dirección con condiciones: consideran que éste no es un puesto apetecible, pero aceptan la dirección si se les da una especie de cheque en blanco: "como llevo aquí muchos años, y llega el momento en que piensas que tienes que hacer algo por el centro, pues a pesar que ni lo he buscado, ni se si soy la persona más o menos indicada... pues acepté, siempre con la premisa de que mi equipo directivo aceptara, que lo eligiera yo y que aceptara" aunque en la misma persona está latente la tercera categoría: "sobre todo la obligación moral de hacer algo por mi centro" (D3: pp). El trueque con los compañeros y la administración están latentes en la propuesta. En otros casos se acepta la dirección como mal menor: "porque ya había estado de directora, porque no se quería presentar nadie y entonces ante el riesgo que viniese alguien de fuera asumí yo el presentarme y esa fue la razón" (D8:pp). En estos casos se encuentra la "existencia de grupos diferenciados dentro del claustro"(E2). Nos encontramos ante personas que ven en el trabajo la tarea que tienen que cumplir para subsistir y lo hacen a "jalones"

Se trata de un tipo de directores que aceptan una responsabilidad temporal y congruente con el cargo. Se mueven entre la

incertidumbre y la rutinización.

3.3. *Visionarios y transformacionales: Ilusión y pasión por innovar y mejorar*

Tenemos ante nosotros a los verdaderos líderes transformacionales que consiguen centros de calidad e innovadores. Entre ellos destacan la ilusión de mejorar y el deseo de dejar su impronta innovadora: "que era un centro que empezaba, que iniciaba y que podías poner de alguna manera el estilo y podías hacer mucho en hacer un Colegio como te gustaría...son muy pocas las veces que se nos presentan ocasiones de hacer un colegio y eso fue lo que me motivo" (D1:). Sus motivos afortunadamente son los más numerosos y frecuentes: "fue dar un aire nuevo al centro" (D5).

Son idealistas que trabajan con pasión y compromiso, con la educación, con la calidad y consigo mismos: "quizás llevar a cabo, coger las riendas del centro educativo e intentar poner en marcha proyectos, ideas que pudiera tener en la cabeza" (D7). Tienen deseos de mejorar, innovar y cambiar. Combinan su trabajo con la convicción de que su visión y proyecto puede hacerse realidad: "había que hacer un proyecto educativo del centro que modificase algunas cosas del funcionamiento del centro, sobre todo desde el punto de vista pedagógico, y me parecía que la inestabilidad que produce el que haya un equipo, que se nombra a dedo y por un año e ir cambiando....pues que era mejor el presentar proyecto y que la gente vaya sabiendo por donde se debe de mover uno" (D9). Son personas con deseos de mejora, que se sienten llamados a cumplir una misión: son los líderes visionarios e idealistas:"destacaría el afán de superación, creo que puedo hacerlo bien y quiero demostrarlo a la gente, primero quizás, porque tengo la fuerza y la vitalidad necesaria al ser joven y después porque tengo la formación que va en consonancia con este colegio para poder llevarlo a cabo" (D10).

La motivación para la dirección en este trecer grupo es vital y decisiva: su acceso al cargo se ha utilizado para poner en marcha objetivos y como medio de autorrealización personal.

4. *Necesidad de un Programa de Dirección*

La distinta visión de la Planificación de la acción directiva en función

del tipo de director y del motivo por el que accedieron al cargo se encuentra aquí manifiesta. Para los gestores será un elemento básico, mientras que para los mesiánicos es un engorro y un requisito sin ningún valor.

4.1. *Los mesiánicos: documento inútil*

Consecuentemente con su postura ante la dirección, estos profesionales creen que no hace falta, su persona es propiamente la garante de la calidad y buena dirección del centro: "no lo creo ni imprescindible, ni necesario, necesario; es lógico que se presente un programa, pero tampoco lo considero indispensable" (D2). Además aunque personalmente crean que es positivo, lo es para los demás, ellos están en otro nivel: "yo creo que es positivo; yo no lo he presentado" "presentar un programa eso supone que has estudiado la dirección, lo que es un centro de educación como este, y vamos, que tienes conocimientos" (D3). Es un documento técnico de planificación y este tipo de director basa su actuación en la impronta personal, directa, intuitiva y rápida.

4.2. *Los gestores: documento técnico imprescindible*

La necesidad de un documento de Planificación y gestión se hace patente en todos los Modelos de Calidad: desde el EFQM en el tercer criterio a los modelos regionales que se inspiran en él, los demás modelos de evaluación. Por ejemplo en Asturias se enuncia como el primero de los indicadores de calidad para la evaluación de la función directiva el siguiente criterio: "buena dirección y coordinación de la actividad del centro: planificación, seguimiento, control y evaluación de las actividades" y luego se desglosa en áreas. Los directores de este grupo lo entienden así también: "es obligatorio; a parte de ser por ley, yo creo que es interesante que una persona que se presenta..., que el resto de personas, de compañeros, conozca un poco sus ideas" (D4).

Un buen director-gestor tiene clara la necesidad de un Proyecto de Dirección:"lo considero imprescindible y sobre todo en la doble vertiente que tiene este centro, por el hecho de ser un centro docente y en este caso ser también una empresa privada... empresa al fin y al cabo, que es viable en tanto en cuando los clientes están satisfechos y,

también, desde el punto de vista educativo tienes que hacer un colegio que es un colegio nuevo que tiene que tener personalidad propia, estilo propio y sobre todo que se afiance en las diferencias que puede haber respecto a otros centros" (D1); "me parece necesario, pero lo que sí me parece necesario de ser la comunidad educativa la que debería elegir a los directores de los centros, quién mas peso debe de tener en la elección son los compañeros, que son los que conocen el centro y saben como funciona todo, los profesores y los padres lógicamente, ... pero la cualificación técnica se supone que la piden ya con los títulos, con todos los cursos que te hacen hacer con un plan de dirección, pero debe de ser luego la comunidad educativa el que evalúe el director adecuado para su centro concreto" (D8).

Se entiende que el Proyecto de dirección forma parte inexcusable de la dirección técnica y que es el baremo, el referente principal de la gestión como proyección de futuro y como guía del trabajo presente. Se apoya en el Proyecto toda su labor.

4.3. *Los líderes vocacionales: necesidad secundaria*

Como dice Maslow: los líderes tienden a ser superiores en todas las situaciones (2005:209). Por ello el Proyecto de dirección se considera, pero no como algo imprescindible, sino como algo anexo al cargo: "es importante, primero porque la gente necesitaba saber como trabajas, o sea.... y qué es lo que vas a exigirles a ellos, porque tienes a tu cargo a mucha gente y, entonces, no pueden decir bueno y que pide, que va a solicitar durante todo este año, o a que me tengo que atener" (D10). Pero se considera algo adyacente, que sirve para el acceso, y que está presente, pero no es el eje de su labor: "supongo que es una forma de canalizar si hay más de un candidato, ver quién es el mejor" (D6). Tiene una importancia relativa y además es un proyecto abierto, incompleto y en constante cambio. "para los colegios es siempre bueno el presentar un proyecto, ... los proyectos siempre marcan unas líneas de actuación, que dan a conocer a toda la gente, si es abierto como lo es el mío permite que la gente vaya incorporando propuestas, proponiendo, apuntando nueva formas o nuevas iniciativas con lo cuál abiertamente para la comunidad educativa es mejor" (D9).

Si los líderes tienen más talento y son más eficaces que los demás

profesionales del centro, el Proyecto para ellos tiene un nivel de necesidad secundario: su existencia sirve como referencia, pero está en constante cambio, se introducen y se eliminan aspectos en función de necesidades, se deja abierto e inconcluso para complementarlo con la realidad, la ilusión y las necesidades concretas de cada momento. En la sociedad del conocimiento tendrán el liderazgo aquellas personas e instituciones que sean capaces de una constante generación de ideas que permitan anticiparse a la realidad cambiante e impredecible del mundo de la educación.

5. *Partes destacadas en el Programa de Dirección*

El programa de Dirección es un requisito técnico imprescindible en la normativa, tanto LOCE como LOPEG. Se pretende que la dimensión profesional y la dimensión vocacional estén presentes en su redacción y e sus planteamientos. Sin embargo, al igual que ocurre con el resto de los documentos institucionales, la visión de los mismos interesados sobre su conveniencia y utilidad es variable. Encontramos desde los más partidarios a los más indiferentes y en cuanto al contenido se puede ver los que consideran que debe ser una garantía de continuidad, una mejora del clima de centro, una apuesta por la calidad o simplemente una herramienta más de gestión.

5.1. *Los directores líderes visionarios: mirada al futuro*

Dependiendo del tipo de director existen también diferentes formas de abordar su programa de dirección. Para algunos es un documento destacado ya que enlaza con el Proyecto Educativo de centro y con técnicas directivas: "el modelo de educación que yo entiendo, eh... el modelo de formación que se debe seguir en un centro, el estilo directivo que yo veo que debe presidir la gestión, un análisis del contexto, y bueno luego ya era un plan de actuación con objetivos, actuaciones ya más desmenuzadas, y con ciertos criterios de evaluación" (D5). Algunos de estos directores líderes tienen ya un depurado lenguaje de calidad, aunque señalamos que se trata de un centro privado: "entran muchas cosas, que así muy en resumen serían afianzar las fortalezas, cuidar las responsabilidades y por supuesto, atender mucho a las debilidades que pueden haber, pero lo que a mi más me ha preocupado y sobre lo que más insistencia he puesto es en

la formación del profesorado" (D1)-
La visión de futuro se concreta en ese proyecto, ya que proyectar es "mirar hacia delante y eso contienen sus programas de dirección: "cómo vas a llevar el centro, tanto desde el punto de vista educativo, como desde el punto de vista del profesorado, trabajadores, pensar un poco en cómo vas a administrar los recursos que te proporcione la Dirección Provincial, todo el tema de mejoras en el centro" (D2)

5.2. *Burócratas: continuidad, tranquilidad, inconcreción*

Los directores más continuistas con la línea pedagógica tradicional incluyen en su proyecto aspectos generales: "sobre todo es el crear en el centro un ambiente de estudio, un ambiente tranquilo, un ambiente positivo para los chicos y luego que tengan también una libertad para expresarse, tanto ellos como las asociaciones... una enseñanza de calidad" (D3). Alardean del conocimiento del centro que les evita enumerar sus acciones, pues su línea de trabajo ya es conocida por los demás. No hacen un proyecto concreto, sino que se limitan a la continuidad: "llevo en este centro 18 años, con lo cual lo conozco muy bien, e imagino que hay cosas que mejorar, y planes del centro... y continuación de una línea a seguir" "pero vamos, no se me va a dar el caso, con lo cual no he hecho la lista de cosas" (D6). Algunos hablan de incluir alguna técnica de calidad en su programa, pero sin mayor concreción: "pues... planes de actuación...bueno, eh...propuse realizar Planes de Mejora, y cosas así..." (D7). La ambigüedad es la característica de este tipo de directores, están un poco a lo que surja, a lo que los demás deseen o a lo que se les pida desde el contorno. "tampoco puedes poner exactamente los proyectos que vas a realizar, pero estar atento a tales innovaciones educativas que salgan si..., entonces estar abierto a esto sí, pero señalarlos concretamente no porque depende de los gustos de la otra gente" (D8).
No cabe duda que la continuidad institucional es una garantía para los usuarios del centro, tanto padres como alumnos que de esta forma saben que aunque cambie la dirección se garantizan los valores y la educación que el centro imparte.

5.3. *Gestión técnico-profesional*

El considerar el contenido del Proyecto de Dirección como una

proyección, una programación de lo que se desea está presente en la mayoría de las entrevistas: "lo que se piensa hacer por el centro..." (D4) "cómo vas a llevar el centro, tanto desde el punto de vista educativo, como desde el punto de vista del profesorado, trabajadores, pensar un poco en cómo vas a administrar los recursos que te proporcione la Dirección Provincial, todo el tema de mejoras en el centro" (D2). La dimensión gestora, frente a la de liderazgo se pone de manifiesto en esta otra respuesta, de centro público y rural: "tampoco puedes poner exactamente los proyectos que vas a realizar, pero estar atento a tales innovaciones educativas que salgan si..., entonces estar abierto a esto sí, pero señalarlos concretamente no porque depende de los gustos de la otra gente" (D8).

La más completa visión de lo que contiene el proyecto nos la da un director de EP y rural, considerando quizá una integración de las cuatro líneas anteriores: continuidad, gestión, clima y calidad: "una reflexión de las condiciones actuales socioeducativas que tiene el colegio y luego a partir de esto y la experiencia que da... se incluyen unas líneas de actuación desde el punto de vista organizativo, de horarios de profesorado, de horarios de funcionamiento del centro y desde el punto de vista administrativo, en cuanto a la gestión de todo lo que significa relaciones con la Junta, en este caso, con la sociedad, con el Ayuntamiento, con las instituciones que tienen que ver con la educación. Y luego desde un punto de vista pedagógico nosotros hemos incluido en el proyecto un proyecto de innovación educativa que estamos realizando y varios aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de los órganos del centro; del consejo escolar, de la comisión de coordinación pedagógica, del claustro y de los ciclos... ... es un proyecto para tres años" (D9).

Por lo que hemos visto el contenido del Proyecto se instala en la dimensión clásica de proyectar hacia delante, con una línea de continuidad institucional, una línea que intenta el buen clima en el centro educativo y una abundancia en la gestión, así como la integración de todas ellas en una propuesta integradora.

Este grupo de directores ya se plantea una forma más científica y técnica de elaborar su proyecto de dirección, en la que dan cabida a

los aspectos más importantes del centro y a la visión fundamentalmente organizativa y social: "una reflexión de las condiciones actuales socioeducativas que tiene el colegio y luego a partir de esto y la experiencia que da... se incluyen unas líneas de actuación desde el punto de vista organizativo, de horarios de profesorado, de horarios de funcionamiento del centro y desde el punto de vista administrativo, en cuanto a la gestión de todo lo que significa relaciones con la Junta, en este caso, con la sociedad, con el Ayuntamiento, con las instituciones que tienen que ver con la educación. Y luego desde un punto de vista pedagógico nosotros hemos incluido en el proyecto un proyecto de innovación educativa que estamos realizando y varios aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de los órganos del centro; del consejo escolar, de la comisión de coordinación pedagógica, del claustro y de los ciclos... ... es un proyecto para tres años" (D9).

A ello se une la conexión del programa de dirección con el proyecto educativo o ideario: "un programa donde indiques como vas a funcionar, es decir, explicar lo que la dirección del Colegio promueve, ... lo primero que ponemos es el ideario del Colegio, ... y segundo cómo se trabaja...qué es lo que te vamos a exigir desde la dirección del Colegio, desde como se debe de tratar al alumnado, a los padres, como debes de dar las clases, como programar" (D10).

En el bloque de los contenidos del Proyecto encontramos reflejados los tres tipos de directores: líderes, gestores, y apáticos continuistas. Cada uno de ellos, sin serlo de forma pura, tiene alguna dimensión de los demás, pero configuran una trilogía de centros que en la realidad se desenvuelven entre la gestión dinámica actual, la futura y el continuismo.

5.5. *Clima del centro*

La creciente preocupación por la conflictividad de los centros, fundamentalmente urbanos y de secundaria se muestra en el contenido de uno de los entrevistados: "sobre todo es el crear en el centro un ambiente de estudio, un ambiente tranquilo, un ambiente positivo para los chicos y luego que tengan también una libertad para expresarse, tanto ellos como las asociaciones... una enseñanza de

calidad" (D3).
La preocupación de crear un adecuado clima en los centros por medio del Proyecto de Centro es una iniciativa que se inscribe en las tendencias modernas que han llevado a las instituciones a crear la figura de los mediadores escolares. Sólo aparece esta idea en centros públicos y urbanos.

6. *Actividades de mejora educativa*

Si nuestro objetivo es conocer las características de los directores de calidad en los centros educativos, tenemos que indagar que actividades de mejora educativa se proponen realizar en su trabajo.
Encontramos en esta línea una apuesta por la cultura de calidad en el Centro desde el contenido del Proyecto de Dirección: "pues... planes de actuación...bueno, eh...propuse realizar Planes de Mejora, y cosas así..." (D7). Incluso encontramos que en algunos centros se maneja con soltura el lenguaje específico de la calidad, pero vemos que se trata de un centro privado y urbano: "entran muchas cosas, que así muy en resumen serían afianzar las fortalezas, cuidar las responsabilidades y por supuesto, atender mucho a las debilidades que pueden haber, pero lo que a mi más me ha preocupado y sobre lo que más insistencia he puesto es en la formación del profesorado" "Sabiendo que lo primero, aquí, son los padres, después los profesores y luego los alumnos y aunque esto suene un poco extraño"(D1).
La comprensión de la calidad como satisfacción del cliente o usuario (Galgano) está presente en esta formulación, pero restringiendo los usuarios a los padres y no a los alumnos, sabiendo que las decisiones son ellos quienes las toman. El segundo cliente interno, los profesores se toman también en consideración antes que los usuarios o clientes directos, que son los alumnos. La característica del centro privado realiza esa priorización en función de sus intereses y proyección de futuro.

6.1. *Mejora de la gestión de calidad con modelo empresarial con benchmarking*

Se da con más frecuencia en los dos centros privados y en un IES urbano. Se muestran con un gran conocimiento y desarrollo de las estrategias de calidad ya aplicadas en los centros siguiendo directrices

y modelos estandarizados en los que los implica la organización a la que pertenecen: "estar atentos a proyectos que ya están en marcha por parte de empresas que tienen un departamento de investigación y desarrollo, tener un Departamento de I+D no es muy propio de empresas educativas, ...lo mas normal es que sean las propias editoriales de los libros las que montan con su grupo de editores su propio departamento, esto no es lo ideal, pero es la realidad" "seguimos los proyectos de Fomento de Centros de Enseñanza, que es una empresa, empresa pura y dura, que además tiene una pequeña editorial y esos proyectos lo tratamos de aplicar, formando a los profesores de acuerdo con lo que allí se esta poniendo en marcha" .

Lo mismo ocurre en el otro centro privado que muestra la existencia de gestión de calidad poniendo en marcha la herramienta de benchmarking para aprender de los demás lo que les permite avanzar y corregir sus propuestas: "tenemos una serie de proyectos educativos como el optimist, snipe... y para intentar mejorar estos proyectos lo que hacemos es viajar por colegios de toda España para ver como trabajan ellos y sacar una serie de ideas que nos ayudan a mejorarlos año a año" (D10).

Sin embargo en el centro público que tiene plan de Mejora basado en el Modelo Europeo de Excelencia, solamente indican la dimensión interna: "ahora tenemos un plan EFQM, un plan de mejora, así que se está trabajando en ello" (D4).

6.2. *Mejora cultural y personal*

Algunos de los aspectos para la mejora de la dirección incluyen la gestión de la persona, de la cultura organizativa y de aspectos afectivos, los más relacionados con la calidad. "Plan de Mejora Personal, que consiste en, respetando la autonomía de la persona y la libertad individual, ir animando a que se sigan con unos estudios superiores, a matizar, concretar aspectos relativos a la actitud y otras cosas que forman parte del espíritu del colegio, en un sentido amplio, que conforman lo que se denomina el currículum oculto" (D1).

6.3. *Mejora de aspectos educativos básicos: generales, organizativos y curriculares*

6.3.1. *Mejoras generales básicas*

Se refieren a aspectos inconcretos que se traducen en hacer algo pero

sin especificar concretamente el qué: "propuse realizar Planes de Mejora, y cosas así..." (D7). No evidencian ni interés ni conocimiento por el tema de la mejora y calidad: "en el proyecto no estaba incluido, pero sí que hacemos algo en el centro" (D5). Se entiende la mejora como algo constante, pero no ligado a modelos, aunque se consiga una remuneración por ello: "la verdad que las profesoras que estamos en el centro estamos siempre innovando y mejorando; estamos metidas en un programa de innovación que en Delegación nos lo han premiado con 2800 € así que..." (D6).

6.3.2. *Mejoras organizativas*

En este bloque encontramos la mayoría de las propuestas de mejora entendida en su dimensión de modelo de gestión: "puede ser un plan de mejora de disciplina, de asistencia, tanto del profesorado como de los alumnos... de todo tipo, de obras que se consideran necesarias" (D2). Aquí se evidencia un conocimiento de lo que hacen y se enmarca en un proyecto de calidad para el centro concretándolo en el ámbito de la gestión del mismo: "hemos incluido en el proyecto un proyecto de innovación educativa que estamos realizando y varios aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de los órganos del centro" (D9).

6.3.3. *Mejoras curriculares*

Este bloque recoge las líneas de mejora que llevan a cabo los más estrictamente pedagógicos al referirse al ámbito curricular, aunque se reconoce que están en una fase inicial: "tenemos algún programa de innovación educativa; este año hemos empezado con el programa de aprender con el periódico... teníamos ya un plan de lectura, que teníamos en el centro... estos son los planes que tenemos ahora, planes de calidad, todavía no nos hemos metido en esos derroteros porque todavía estamos intentando arrancar" (D3). Se liga un programa innovador o de desarrollo con los planes de mejora porque aún no se conocen ni la metodología ni los procesos concretos de calidad: "el plan de desarrollo y fomento de la lectura que ahora es obligatorio, pues es obligatorio pero nosotros habíamos participado en planes de mejora con cosas e este tipo" (D8)

7. Forma de trabajo del profesorado

En función del modelo organizativo y de director que se asuma, sea implícita o explícitamente, encontraremos el empuje de la dirección al

profesorado en una u otra línea. Aquí destacamos tres: el *empowerment* que busca potenciar los recursos personales de la organización, el político democrático, altamente complaciente y el liderazgo que potencia la dirección adecuada de las acciones.

7.1. *Impulso a la promoción y enriquecimiento (empowerment) personal y organizativo*

La moderna gestión y dirección de la sociedad del conocimiento impulsa la dotación y el enriquecimiento de los recursos humanos. La doble línea de formación general y la específica como profesores, impulsan esta organización inteligente. Por eso este tipo de directores animan a sus dirigidos en esta dirección: "trabajar en dos direcciones, primero animar a los profesores a que se sigan formando en concreto, las personas que tengan magisterio que hagan una licenciatura, las que tengan una licenciatura que hagan, si es posible, un doctorado, pues... eso es muy importante porque aparte de la mejora del propio colegio es la mejora de uno mismo" "Y luego la formación específica que se da a los profesores, mediante un instrumento que yo creo que nos diferencia bastante del resto de los centros que es la entrevista personal con el director... se llevan a cabo todos los meses, ... mantengo una entrevista de una media hora ... y a raíz de ellas se elabora lo que denominamos el Plan de Mejora Personal" (D1). Llama la atención que esta línea moderna y actual de dirección sólo se da en un centro privado.

7.2. *Trabajo participativo, colegiado y democrático*

Nos encontramos con un segundo bloque que se instala en la cultura de centro público y que lo que desea es un clima continuista y tranquilo. Por eso buscan un alto nivel de consenso: "normalmente suele ser una gestión democrática, entonces las cosas se hablan a distintos niveles, unas veces se toman acuerdos en el claustro, otras veces se trabaja un tema por ciclos, luego se ponen en común en la Coordinación Pedagógica, depende del tema" (D5). Tienen claro que la palabra clave es la participación y la democracia: "... siempre digamos que al final democráticamente" (D7). Se apoyan en los órganos oficiales y tienen un sistema funcionarial con un alto componente rutinario y burocrático: "que se implicaran y se trabaje en grupo como

ya lo están... a través de las reuniones que tenemos del Consejo y de la Coordinación Pedagógica" (D3).

En esta modalidad no se piensa en el bien del centro como algo obligatorio ligado a la profesión; más bien el respeto a las individualidades y el cuidadoso empeño en la autonomía, se muestran como los más pujantes: "se pidieron un grupo de voluntarios... junto con la directiva, el director, el jefe de estudios y luego un grupo de profesores" (D4). Si son pocos la cuestión aún es más acentuada: "la verdad que este es un centro muy pequeño, somos cinco funcionarios, cinco maestros, y luego hay dos, el de religión y la PT, que viene un día a la semana, con lo cual aquí se hace todo junto... aquí la totalidad del claustro decide todas las cosas" (D6).

Finalmente hay quien expresa la forma de trabajo de los profesores que dirige al azar y al albur: "lo que hay que hacer es tenerle contento...hay que presentarle todo tipo de proyectos institucionales, y que sea el profesorado el que realmente tenga la decisión de meterse o no meterse dentro del proyecto" (D2). Es llamativo que no se considera para nada las ventajas de un proyecto para la organización, el tener contento al profesorado es la forma de trabajo principal, es poco productiva y nada vanguardista.

7.3. *Liderados institucionalmente*

Este grupo de directores asume que ha de liderar las formas de trabajo de los profesores del centro. Cree que tiene que impulsar, proteger y dar forma concreta a la mejora y al trabajo habitual: "desde el equipo de dirección se elaboro este proyecto en plan de redactarlo, porque es una labor que normalmente los tutores no quieren asumir, pero las ideas se recogen entre todos y se recogen después de haber trabajado un montón sobre todo ello...pero claro las instrucciones y las cosas nuevas que salen desde el equipo directivo" (D8).

Este tipo de directores no espera a que los profesores decidan, sino que va por delante, lleva las riendas del trabajo en la institución y los promueve, aún sin forzar a los profesores, pero los guía y ejemplifica: "desde la dirección en este caso se proponen distintos proyectos que el colegio puede realizar, tanto institucionales como alguno que son de

carácter interno. Institucionalmente hay varios proyectos en los cuales, después de proponerlos nosotros a la gente, púes se han enganchado en el proyecto de innovación educativa" (D9). Curiosamente es una forma de liderar el trabajo de los profesores que encontramos en centros públicos y privados, rurales y urbanos, más ligada al director y su equipo que a lo que dispongan los profesores: "Lo más importante se trata a principio de curso que es cuando se indica la forma de trabajar y cual es nuestro proyecto...temas de virtudes, que virtudes deben de tener los profesores y cómo transmitirlas a los alumnos, bueno es un poquito de todos los campos" (D10).

Asumen el dicho que Drucker pone en labios de Maslow: "el mundo no está poblado de adultos, y tiene una buena cuota de seres permanentemente inmaduros". No es que piensen en la inmadurez únicamente, sino en su responsabilidad como líderes y directivos de la sociedad del conocimiento.

8. *Conclusiones*

El análisis factorial y los datos cualitativos arrojaron resultados de correspondencia entre el tipo de director y la forma de acceso, los motivos para ejercer el cargo, la necesidad de un programa de dirección y las partes de este, así como la forma de trabajo del profesorado y el programa de mejora preferido por cada tipología de directores.

Acceso	Motivos	Programa de dirección	Partes del Programa	Mejora y calidad	Trabajo d profesorad
Mesiánicos	Imprescindibles	Documento inútil	Continuidad tranquilidad Clima	Cultura personal	Liderazgo institucional pedagógic
Gestión ilustrada y burócratas	Condicionales	Documento técnico imprescindible	profesionales	benchmarking	Participació democrátic Equipo.
Vocacionales	Transformacionales	Documento secundario	Mirada al futuro	Mejoras básicas, organizativas y curriculares	Empowerme

En los tres grandes tipos de directores encontramos un alto nivel de coherencia entre los motivos por los que acceden a la dirección: así los mesiánicos pretenden salvar al centro de los peligros y buscan la supervivencia del centro, ejerciendo un liderazgo fuerte de tipo

institucional, personal y pedagógico. Para este grupo el programa de dirección es poco útil ya que son ellos personalmente los garantes de la tranquilidad y continuidad del centro que dirigen. La cultura que se instaura es de tipo personalista.

El grupo de ilustrados y burócratas, se presentan a la dirección con condiciones que pueden ser personales o institucionales, por lo que pretenden la ejecución del programa de dirección convertido en un documento técnico imprescindible. Son profesionales del cargo, aseguran la continuidad del centro y normalmente buscan legitimación democrática de sus decisiones. El programa de calidad es de tipo Benchmarking, comparándose con otros en procedimientos y en resultados.

El grupo de directores vocacionales alegan motivos transformacionales en el acceso, desean el cambio y la mejora, el programa es importante pero no decisivo, es un documento secundario ya que lo importante son las personas. Entre las partes del mismo señalan la mirada al futuro por medio de mejoras en la calidad del centro de tres tipos: básicas, organizativas y curriculares.

Concluimos que la forma de acceso, los motivos y el programa de dirección configuran un tipo de director del centro educativo, así como la forma de trabajar del profesorado y las mejoras pretendidas que van desde la supervivencia en los mesiánicos, y la continuidad en los burócratas hasta la mirada al futuro de los directores vocacionales.

9. *Referencias bibliográficas*

Álvarez, M. (1998). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular.

Álvarez, M. (1999). *El liderazgo de la calidad Total.* Madrid: Escuela Española.

Arias Gago, A. y Cantón Mayo, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos.* Barcelona: Davinci.

Bass, B. (1990). *Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: Free Press, pp.21.

Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadesrhip: Learning to share the Vision. *Organizational Dynamics, 18 (3)*, 19-36.

Bass, B.M. y Avolio, B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership. *Organization, Change and development, 4*, 231-272.
Bazarra, L.; asanova O. y García, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio.* Madrid: Narcea.
Bernal. J.L. (2001). *Liderar el cambio*. Anuario de Educación. Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación.
Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A. y Moreno, J.M. (Eds.) *Actas de la III Reunión del Grupo ADEME.* Madrid: UNED.
Caballo, V. E. (1993a). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
Caballo, V. E. (1993b). "Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales". *Psicología Conductual*, 1, 74-94.
Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de Mejora en Centros Educativos.* Archidona (Málaga): Aljibe.
Cantón, I. (2004). *La Organización Escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Day, C.; Hall, C. y Whithaker, P. (1998). *Promoción del liderazgo en la educación primaria.* Madrid: La Muralla.
Estruch, J. (2002). *Dirección Profesional y calidad educativa*. Madrid: Praxis.
García Olalla, A. y Poblete, M. (2003). El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos. En *Actas del Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI.* Bilbao: Deusto.
Gento, S. (2001). *La institución educativa II. Predictores de calidad.* Buenos Aires: Paidós.
Gibson, Ivancevich y Donelly (1997). *Las organizaciones*. México: McGraw-Hill.
Gimeno Sacristán, J. (2001). "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". *Revista de Educación.* Núm, extraordinario (2001), 121-142.
Guerrero, E. (1998) *"Burnout" o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario.* Tesis doctoral no publicada.

Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
Ivancevich, J. M. y Matteson, M. (1985) *Estrés y trabajo*. México: Trillas.
Lazarus, R. (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
Lorenzo Delgado, M. (2001) La dirección como factor de calidad de los centros educativos. En *Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Córdoba, 28-31 de Marzo de 2001.Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.
Maslow, A. (2005). *El Management según Maslow.* Barcelona: Paidós.
Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la Dirección.* Madrid: Díaz de Santos.
Morgan, G. (1990) *Imágenes de la Organización.* Madrid: RA-MA.
Pascual, R.; Villa, A.; Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
Potter, J. y Wetherell M. (1997). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour.* London: Sage.
Selye, H. (1975). *Tensión sin angustia*. Madrid: Guadarrama.
Tissier, D. (1988) *Management situationnel.* París: INSEP-EDITIONS.
Villa, A. y Villardón, L. (1998) El rol del liderazgo en la dirección actual. En Villa, A. y otros: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

Desarrollo profesional de los exdirectores al finalizar el ejercicio de la función directiva

Marita Navarro Casanoves
Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ex directora de la Escuela Mestral Barcelona

1. *Introducción*

Ejercer la dirección de un centro escolar durante casi treinta años ha sido la principal motivación para abordar esta investigación. Presentada como trabajo fin de Máster de investigación en Educación UAB (2009) Ser directora ha sido mi profesión y continúa siendo mi fuente de interés profesional y formativo.

En los centros públicos de nuestro país son más frecuentes, de lo que sería deseable, las direcciones no cubiertas y que se asumen por nombramiento, con poca permanencia en el cargo, carencia de formación y de motivación para el ejercicio. Atraer directores que lideren con eficacia y efectividad la institución escolar es un reto urgente; que permanezcan en el cargo el período necesario para llevar a término un proyecto es también un objetivo necesario. La investigación pretende comprender esta situación con el objetivo de hacer propuestas que favorezcan una dirección profesional más eficaz.
La investigación se centra en obtener información para comprender por qué, cómo y cuándo se deja la dirección docente y cómo continúa el ejerció profesional de los ex directores-as al margen de la dirección. Entendiendo que es necesario saber gestionar el capital acumulado y rentabilizar los recursos invertidos en la formación de un buen director

2. *Etapas de desarrollo profesional de la dirección*

Huberman (2000), en la investigación sobre profesorado, caracteriza las etapas de desarrollo y advierte de la no linealidad de los estadios o fases, es decir, se pueden presentar avances y regresiones. El concepto de carrera profesional contiene variables psicológicas y sociológicas, que configuran vidas profesionales diferentes y únicas en la medida que se combinan características personales, experiencias y aprendizajes diferentes.
Leithwood (1990) centra su trabajo en las fases de desarrollo profesional de los profesores que ocupan cargos directivos. Su propuesta gira alrededor de tres dimensiones: el desarrollo psicológico, el del saber profesional y el desarrollo de la carrera, que se concretan en estadios específicos con características propias resultado de la combinación de las tres dimensiones.
Desde la empresa se ha abordado la temática y son abundantes los estudios. El CEF (Centro de estudios Financieros, 2001) identifican cinco fases: luna de miel, camina o revienta, dominio, fase de monotonía y fase de insatisfacción cuyo sólo título nos da idea del significado y consecuencias que concurren en su caracterización. Leithwood (1990) describe las características más significativas de cada una de las etapas (inicio, estabilidad, nuevos desafíos y

preocupaciones, fase de profesionalización y salida de la dirección) por las que atraviesa un profesor al ocupar un cargo directivo. Destaca la preocupación por el saber hacer profesional de las primeras etapas, con una caracterización de supervivencia, pasando después por la madurez junto con el máximo nivel de desarrollo hasta el distanciamiento con sus repercusiones emocionales. El modelo integra el desarrollo psicológico, profesional y los ciclos de la carrera directiva.
En este momento el debate, en nuestro modelo de dirección, se centra en la consideración del ejercicio de la dirección como un momento en la trayectoria profesional de los docentes que incluso se puede dar intermitentemente con retorno a la docencia, o bien como un ascenso profesional que significa emprender una carrera profesional diferenciada de la docente. Desde ambos posicionamientos, ejercicio con continuidad o renovable, es obvio que la función directiva supone para el docente afrontar nuevos retos, aunque cuente con una dilatada y profunda experiencia docente.
Como resultado de esta investigación teórica, completada con el estudio de la evolución legislativa, y apoyada en el estudio de campo, se proponen las siguientes fases de desarrollo con su caracterización.
Es imprescindible remarcar que las fases son personales, sin períodos fijos temporales y con avances y regresiones tal y como demuestra la literatura y la investigación realizada:

a)Fase preparatoria. El docente piensa que tiene las habilidades y la ilusión necesaria para intervenir en la gestión del centro y accede a cargos de coordinación, jefatura de estudios etc. Se sitúa en una nueva perspectiva: la del centro. Se inicia un período de visión y acción diferenciada de la que se tenía desde el aula. Es el momento en el que se debería recurrir (ofrecer la administración) a la formación específica en temas de organización y gestión de centros.

b)Fase de visión. Planificación del acceso a la dirección. Información sobre la institución que se desea dirigir. Planificación del proyecto de dirección adecuado al centro y con inclusión de nuevos retos de innovación y mejora.

c)Fase de experimentación. Acceso al cargo de dirección.

Planteamiento de nuevas metas de formación y actuación con ilusión. Inseguridad en las actuaciones y necesidad de entrar en contacto con colegas directivos, entidades profesionales específicas que acompañen el inicio del ejercicio. Necesidad de tutorización y acompañamiento. Configuración del equipo de colaboradores.

d)Fase de estabilidad. Domino de las temáticas y actuaciones. Seguridad en el ejercicio. Realización e institucionalización de las propuestas innovadoras, de consolidación del equipo directivo, compromiso institucional y con la educación. Amplio interés por las temáticas organizativas y de gestión como propiciadoras de objetivos de mejora.

e)Fase de evaluación. Primera evaluación del Proyecto de dirección, de su puesta en marcha, de los resultados obtenidos , evaluación del grado de satisfacción personal e institucional. Planteamiento de la profesionalización del ejercicio.

f)Fase de decisión. En función de los resultados obtenidos y del grado de satisfacción personal decidir sobre el retorno a las aulas o la profesionalización en el ejercicio.

g)Fase de diversificación: dos vías posibles:

1. **Repetición del mandato.** Entre la continuidad y la novedad con explicitación del nuevo Proyecto de Dirección y con la aceptación de la comunidad educativa.
2. **Salida con planificación del relevo.** Previsión de cómo reemprender la vida profesional. La salida de la dirección debería contar con la planificación y asesoramiento de manera personalizada, ejercida por la Administración educativa o por la titularidad en el caso de los centros concertados.

3. *El reconocimiento de la función directiva en la legislación*

Con la Ley General de Educación del 70 desaparece la profesionalización de la dirección y el cuerpo de directores. Los movimientos de maestros de estos años prestan muy poca atención a la dirección de centros y el valor como elemento de cambio recae en

los claustros. Considerando el movimiento asambleario como la forma idónea de gobierno de los centros. La escuela participativa y con órganos de gobierno colegiados es el único modelo que podía hacer progresar los centros educativos que tienen como prioridad la democratización y el cambio metodológico. Así queda plasmado en el artículo 27.7 de la Constitución Española y por consiguiente en las leyes orgánicas y autonómicas.

Las sucesivas leyes orgánicas, nunca consensuadas, han ido concatenando cambios en referencia a la dirección escolar. Todavía no se ha experimentado un modelo de dirección consolidado, desarrollado en un período suficiente que permita el análisis y la realización de propuesta desde el ejercicio directivo.

La salida de la dirección y el reconocimiento del ejercicio de la función directiva han ido evolucionando en las leyes orgánicas. Es sin duda, una etapa con dificultad para su tratamiento, ya que la situación es, en fondo y forma, absolutamente diferente a la que se da en la mayoría de países que tienen direcciones vitalicias, en los que la preocupación es buscar una salida adecuada a los ejercicios prolongados y poco eficientes. Si salvamos esta lectura, es decir, que se crea necesario tener direcciones vitalicias, sí que es conveniente avanzar y ofrecer compensaciones, ya que puede constituir una barrera que esté impidiendo el acceso a docentes que temen qué será de ellos al dejar la dirección.

La LOE (2006) es la primera ley orgánica que contempla el reconocimiento de la dirección, de momento el desarrollo en el decreto (2007) ya fija un periodo renovable por tres veces lo que supondría la posibilidad de contemplar 12 años de ejercicio; se mantiene el complemento retributivo con evaluación positiva como complemento consolidado. Cabe destacar cómo el ejercicio de la dirección es un mérito destacado en la carrera profesional. Lo que ha posibilitado que ley autonómica (LEC 2009) establezca la posibilidad del acceso a otros estadios superiores de la Administración y explícitamente a la Inspección.

4. *Reconocimiento de la dirección en los informes internacionales*

El informe EURYDICE (2007) estudia las competencias de los directores que en la mayoría de países de la Comunidad Europea tienen autonomía para gestionar recursos humanos y presupuestarios. Las direcciones tienen un alto grado de profesionalización, constituyendo una carrera diferente de la docente. Con un grado más o menos elevado de rendición de cuentas ante la comunidad educativa pero con autonomía para dirigir. El modelo de dirección español electo por la comunidad, no profesional, con períodos renovables y límite temporal sólo se da en Polonia y Portugal.

El informe de la OCDE (2008) aboga por redefinir las funciones de la dirección y recomienda a los países miembros conseguir hacer del ejercicio de la dirección una profesión atractiva, dando opciones de promoción laboral para los directores con un buen ejercicio profesional y evaluación positiva. Hace especial referencia a cuidar el desarrollo profesional, permitiendo que los directores/as se cambien entre escuelas, o en otros puestos de gestión de la administración, posibilitando los ejercicios vitalicios pero siempre con rendición de cuentas y un buen ejercicio. Resalta también la lacra que supone para algunos países las direcciones vitalicias, ancladas en centros y sin un ejerció óptimo.

Las asociaciones de directores (AXIA, ESHA, FEDADI; FEAE,) Coinciden en pedir direcciones profesionales con formación específica, con mejora de estatus laboral y económico, con accesos más técnicos que tengan capacidad y compensación para liderar una enseñanza de calidad. En las últimas jornadas sobre los modelos de dirección del FAEC (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña: 2008) se debatió ampliamente el tema, proponiendo: un acceso más técnico, una mayor competencia y autonomía para asumir las funciones, un reconocimiento del ejercicio, en fin caminar hacia un modelo profesionalizado como se da en la mayoría de países europeos, sin menoscabo de mantener su carácter electo y la rendición de cuentas.

5. *El final de la dirección y repercusión en el sistema educativo*

La perdida de capital intelectual es una malversación para la propia

institución.
Se trata, por tanto, de tener en cuenta: en primer lugar, que no se puede concentrar en una sola persona las estrategias y los cambios; se necesita una nueva definición del líder (Hamel, 2009) que contemple el tener: visión de futuro y crear las condiciones necesarias para que otros miembros puedan innovar; y en segundo lugar institucionalizar el conocimiento, también el de los directivos que en su ejercicio han de haber contribuido a crear una cultura de colaboración. Es imposible fomentar una cultura de centro sin estabilidad de los equipos docentes y con cambios continuos de la dirección que pueden impedir procesos de cooperación, de evaluación y progreso.
La naturaleza electiva, no técnica del cargo, comporta una de sus debilidades: la posibilidad de dirigir para complacer al claustro, o bien adoptar actitudes que no promuevan malestar en el mismo. Las instituciones se han de dirigir potenciando relaciones de confianza y colaboración, pero con el propósito de introducir buenas prácticas, no sólo un cierto bienestar del profesorado sin afrontar los problemas.
Supone esta visión un cambio de cultura en los colectivos implicados de forma directa en la elección de la dirección: familia, profesorado y administración. En este sentido los directores de centros privados-concertados tienen más autonomía para conservar buenos directivos. Las leyes han ido evolucionando, con más reconocimiento para el ejercicio directivo, pero sin un cambio cultural en las instituciones educativas, el avance está más en los papeles que en el ejerció de los centros.
La OCDE apunta en su último informe una serie de medidas para ayudar al reconocimiento de la dirección:

- Planificar la sucesión para asegurar un futuro con líderes de calidad, a través de la identificación, formación y participación en equipos directivos.
- Hacer efectiva la evaluación directiva y dar recursos para el desarrollo profesional.
- Personalizar y estudiar el seguimiento profesional de los directores.

El reto para atraer directores es la formación, el apoyo durante el ejercicio para desarrollar la función y la existencia de perspectivas al finalizar el ejercicio. (OCDE 2008:7)

6. *Las entrevistas a ex directores/as*

La investigación se centra en la observación y análisis de la realidad para aportar nuevo conocimiento. Por tanto lo más adecuado es el paradigma cualitativo que desde Kant (1724-1804) y con Max Weber (1864-1920) introduce el término "entender" a fin de interpretar y comprender el fenómeno. Para el desarrollo de la investigación se sigue el método inductivo descriptivo. Se recoge información para comprender cómo se desarrolla la carrera profesional de los directores/as al dejar la dirección.

6.1. *La población y la muestra*

La población la constituyen ex directores/as que han ejercido el cargo en centros de Educación infantil, Primaria y Secundaria de Cataluña, tanto de titularidad pública como privada-concertada.

La muestra se diseña siguiendo los criterios enumerados por Flinkn (2004, citando a Patton 1990 de la carrera profesional.): muestreo de **caso típico** que serán el conjunto de informantes que reúnan las características de ser ex directores/as, **con variación** respecto al desarrollo de la continuación en la carrera profesional. Se construye una lista de posibles 20 ex directores/as que cumplan los requisitos. Se ha tenido una mortandad del 30% que no han accedido a realizar la entrevista, explicitando que no querían recordar este período de su vida profesional; en 4 de los 6 que no se realizan o bien dado largas que imposibilitan concertar la entrevista.

La muestra resultante queda establecida con las siguientes características:

Código	Tipo de centro	Nivel educativo	Género	Edad	Años ejercicio	Años anteriores en gestión	Años finalización ejercicio	Continuación profesional
ExD N 1-1	Público	Parvulario Primaria	D	63	15	7	9	EAP/ mismo centro/inspecci
ExD N 1-2	Público	Secundaria	H	55	7	9	9	Profesor mism centro. Directo
ExD N 1-3	Público	Secundaria	H	55	3	7	10	Gestión Universidad

1-3								pública
ExD N 1-4	Priv-Con	Parvulario Primaria	H	46	4	15	1	Prof. Universid privada
ExD N 1-5	Público	Parvulario Primaria	H	52	12	4	3	Profesor mism centro
ExD N 1-6	Público	Parvulario Primaria	D	51	4	8	3	Profesora misr centro
ExD N1-7	Priv-Con	Parvulario Primaria Secundaria	D	55	12	no	6	Titular de la misma orden
ExD N 1-8	Priv-Con	Secundaria	H	50	8	7	5	Profesor mism centro. Coordinador T
ExD N 1-9	Priv-Con	Secundaria	H	35	2	5	2	Profesor mism centro
Género		6 Hombres		3 Mujeres				
Escenario		3 CEIPS		IES 5 públicos 4 Privados-concertados				
Continuación		4 Profesor/a	1 Inspección		1 Profesor Universidad		2 Gestión	1 Dirección
Comarcas		Bajo Llobregat, Barcelonés, Vallés, Osona y Anoia						

Tabla 1. Características de la muestra

6.2. *Entrevistas en profundidad semiestandarizadas*

Las personas entrevistadas han aportado auténticos relatos de vida profesional. El guión básico se elabora siguiendo las indicaciones de Vallés (2003) y se establece relación con el marco teórico desarrollado, concluye en una secuencia para la construcción del instrumento que consta de: interrogante, objetivo, marco teórico, categoría, y como resultado la pregunta de la entrevista.

7. Conclusiones de las entrevistas realizadas

Se presentan las conclusiones más destacadas, relacionando el marco teórico con el estudio de campo. Las investigaciones y la literatura sobre la dirección escolar son numerosas, pero centradas en caracterizar el acceso a la dirección o el desarrollo de las funciones. No existen investigaciones sobre el final del ejercicio de la función directiva, por tanto se propone abrir una línea de investigación que permita abordar nuevas temáticas implicadas tanto del marco teórico

7.1. *Las etapas de desarrollo profesional en los directores/as*

Los informantes caracterizan las etapas del ejercicio de la dirección. Se puede concluir que cada informante presenta un perfil diferente, en función de las motivaciones y expectativas, que si bien es coincidente en los tópicos, se manifiesta de manera diversa en su desarrollo temporal. Se destacan las conclusiones más significativas:

***** La mayoría de informantes de centros públicos rechaza el proceso de selección por considerar poco técnica la comisión formada por miembros no profesionales. En los privados-concertados es una propuesta de la titularidad que es el gran determinante en el Consejo Escolar.

***** La formación específica se considera necesaria para el ejercicio, sobre todo si se accede sin experiencia en otros cargos directivos (públicos y privados-concertados)

***** La principal dificultad para un ejercicio eficaz es la falta de autonomía sobre todo en la configuración de plantillas y en la toma de decisiones. (públicos)

***** Se configuran modelos en el ejercicio de la dirección: más tecnológico, humanista comprensivo, crítico-social según la formación de los directivos entrevistados y su mirada hacia la mejora del centro. Se reitera el deseo y la necesidad de ejercer un liderazgo compartido. (públicos y privados-concertados).

***** El reconocimiento profesional que aparece por primera vez en la LOE, en Cataluña lo amplia la LEC (ley autonómica) con el establecimiento de medidas que las personas informantes tanto de centros públicos como privados-concertados consideran insuficientes.

7.2. *Implicaciones al final del ejercicio de la función directiva*

Las leyes han ido estipulando períodos más largos en el ejercicio de la dirección y el acceso al ejercicio directivo en otros centros sin candidatura propia. Los ex directores/as entrevistados valoran el ejercicio prolongado como necesario para desarrollar un Proyecto de Dirección así como el ejercicio en otros centros.

* Tanto si se ha ejercido la dirección como un paréntesis en la carrera docentes o como una opción profesional diferenciada, dejar de ser director/a tiene una repercusión en la persona con una carga importante de sentimientos: de incerteza sobre el futuro, inseguridad en las decisiones, soledad en el momento de decidir el futuro profesional. Estas expresiones se dan tanto en las personas informantes de centros públicos como privados-concertados.

* Se planifica en los centros privados-concertados más el relevo y en algún caso se atiende específicamente a la acomodación a la persona facilitando el acceso a la docencia con menos carga docente o, algún cargo de coordinación, si bien queda en manos del titular. En los centros públicos no se recibe ninguna ayuda planificada (se da algún caso de atención por la Inspección) y se percibe cómo necesario apoyo para planificar el nuevo período.

* En el relevo de la dirección tanto la actitud del saliente como del entrante es de suma importancia para las personas implicadas y para la institución pero queda al arbitrio de las personas. Se apunta entre los informantes (públicos y privados-concertados) la planificación de relevo y el establecimiento de un período transitorio en el que se cuente con la dirección saliente, esto podría propiciar la complicidad necesaria que repercutiría en benefició de la organización y de las personas implicadas. Procesos de este tipo propiciados y apoyados desde la administración y la titularidad de los centros pueden propiciar cambios de cultura en los claustros en cuanto que favorecerían el reconocimiento y el apoyo a la dirección.

* La sensación que tienen las personas entrevistadas es que su bagaje formativo y experiencia, así como el aprovechamiento del conocimiento generado queda a voluntad de las personas salientes (no dar información) como entrantes (no pedirla ni quererla).

7.3. *Posibles acomodaciones profesionales al finalizar el ejercicio*

Las personas informantes, tal como se había planificado en la muestra, presentaban un variado espectro de acomodación. Es determinante cómo viven las personas el momento en que dejan la dirección para

que la nueva etapa profesional sea considerada como óptima o frustrante.

* El final de la dirección es visto por algunos como un estímulo para emprender nuevos retos profesionales, pero siempre que se ha tomado esta opción ha sido a título personal con riesgos profesionales. La propuesta de singularizar este momento con ayudas podría minimizar las consecuencias negativas y propiciar acomodos a veces no conocidos por las personas, sobre todo ahora que la LOE contempla el desarrollo profesional.

* Permanecer en la misma escuela donde se ha ejercido la dirección da lugar a situaciones complicadas y en ocasiones traumáticas. Si bien los dos casos en que la titularidad del centro privado-concertado facilita la transición, la situación se vive bien y sin problemas. Los informantes de la escuela pública la valoran como muy difícil. Y se reconoce que se opta por motivos de trayectoria personal (domicilio, dificultad en el traslado) pero que no es una buena opción profesional. No ofrece dificultad en el caso de un ejercicio corto (un mandato) en cuyo caso el dejar la dirección e incorporarse a las aulas se vive como un proceso natural.

* Ejercer la dirección en otros centros es una propuesta de los informantes de direcciones más profesionalizadas, resaltan la importancia que se contemple y se dé. Se considera una manera de aprovechar los buenos directivos por el sistema educativo sin anquilosarse en un centro.

* No existe ninguna petición de demanda de direcciones vitalicias ni de creación de un cuerpo distinto entre los informantes. Hecho que según los informes internacionales está siendo también un problema aunque de otra índole en los países con cuerpo específico de directores.

8. *Conclusión*

Conseguir tener direcciones comprometidas con la mejora de los centros. Se ha puesto de manifiesto cómo se pueden arbitran acciones concretas que fortalezcan la dirección, dotándola de más

competencias, más responsabilidad y más reconocimiento en un marco de autonomía de centro. El ejercicio de la función directiva ha de ser rentable para la persona, el centro educativo y para el sistema. Se han de aprovechar las buenas direcciones.

Impulsar las recomendaciones de la OCDE y propiciar el cambio de cultura en los centros puede iniciar un camino que permita atraer a los docentes al ejerció de la dirección como una opción atractiva con reconocimiento y futuro profesional. La investigación ha de continuar ampliando el número y la red de informantes que permita abrir un camino más seguro de propuestas de intervención para la mejora de la dirección y de las organizaciones educativas.

9. *Referencias bibliográficas*

Analíticos de Políticas Educativas, 13. Disponible en http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/

Aramendi, P.; Buján, K.; Oyarzábal, J.R.; Sola, J.C. (2008). "El acceso a la direccion escolar en los centros públicos de Cataluña y Euskadi: un estudio comparado". *Guía para la Gestión de Centros Educativos.* Barcelona: Praxis .

AramendiI, P.; Bernal, J.; Huegun, A.; Teixidó,J. (2009). "El acceso a la dirección en los centros educativos públicos". *Guía para la Gestión de Centros Educativos.* Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Blanchard, K. y Miller, M. (2005). *Comment développer son leadership*. París: Editions d'organisation.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4. Disponible en: http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación.* Bilbao: Mensajero.

Campo, A. (2006)." Se busca director/a. Herramientas para la elección informada del director/a de un centro escolar". *Organización y Gestión Educativa.* Barcelona: Praxis.

CEF (2001). *Planificación de carreras*. En Máster de Dirección y

Planificación de Recursos Humanos. Madrid: CEF.
Constitución española (1978).
De Miguel, M. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
Del Rincón, B. y otros (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Ediciones experiencia.
Departament d'Ensenyament. (1995). *Legislació educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
Europeenne EURYDICE Commission. (2007). *L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en oeubre*. DG Éducation et culture.
Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
Fòrum de Administradores de la Educación de Cataluña (juny 2008). *Conclusions de les XIV Jornades sobre Models de Direcció.*
Gago, F. (2007). "En busca de la dirección pedagògica". *Guía para la Gestión de Centros Educativos.* Barcelona: Praxis .
Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. III Congeso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (págs. 73-134). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
Gairín, J. (2006). "La gestión del conocimiento en los directivos. La experiencia virtual Atenea". *Guía para la Gestión de Centros Educativos.* Barcelona: Praxis .
Garrido, P. (2009). "El proyecto de dirección". *Guía para la Gestión de Centros Educativos.* Barcelona: Praxis .
Generalitat de Catalunya: *Estatut d'Autonomia de Catalunya* (2006).
Hamel, G. (28 de juny de 2009). "La mejor idea no siempre es de un directivo". *El País* , págs. 29-30.
Hernández Sampieri y otros (2008). *Metodología de la investigación.* Madrid: McGraw Hill.
Hopkins, D. (12-V- 2009). *Leadership in Innovative Education Institutions. The Emergence of System Leadership.* Conferència organitzada per la Fundació Jaume Bofill del cicle Debats sobre educació. Barcelona.
Hopkins, D. (2005). *The role of Executive Head in System Learship*.

Congress of the Swis Society for Research in Education. Lugano. Suïssa.
Huberman, M.; Thomson, C.L. & Weiland, S. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor.* Barcelona: Paidós.
Junta Directiva de AXIA (2009). *Manifest d'axia de la Junta directiva d'axia.* 11 de maig de 2009. Disponible a http://www.axia.cat/ [consultat juliol de 2009].
Kunh, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
Latorre, A. (2003). *Investigación-acción. Conocer la práctica educativa.* Barcelona: Graó.
Leithwood, K.A. (1990). "The prinipal's role in teacher developement". En Castro, D. (2006). *Los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad*. Tesis doctoral. UAB.
Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació, publicada al DOGC núm. 5422 del 16/07/09.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en BOE núm. 106 de 04/05/06.
López, C. (1988). "El outplacement o la solución más sensible a la hora del despido". *Capital humano*, nº4.
Marías, J. (31 de Maig de 2009). "Por qué casi nadie es de fiar". *El País*, pág. 118.
Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores: el centro educativo versátil.* Madrid: McGraw-Hill.
Mata, C. (2009). *La professionalització directiva i la LEC.* Presentació de Power Point. Document disponible a http://www.axia.cat/02docs/Rubi2.pdf [consultat juliol de 2009].
Montero, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. Madrid: Wolters Kluver.
Navarro Casanoves, M. (2008). "Aproximación a las necesidades profesionales al cesar en el ejercicio de la dirección docente". En Gairín, J. y Antúnez, S. (2008). *Organizaciones educativas al servició de la sociedad*. X Congreso CIOIE. Madrid: Wolters Kluwer.
Navarro Casanoves, M. (2009). Desenvolupament profesional dels

exdirectors/es al finalitzar l'exercici de la funció directiva. Barcelona. Trabajo fin de Màster. Inedito Pedagogía Aplicada.UAB.
OCDE. (2008). *Improving school leadership.Volume 1Poli. y and practice*. OECD.
OCDE: Talis (2008). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el aprendizaje. Informe español.*
Pont, B.; Nusche, D.; Hopkins, D. (2008). Étude de cas sur la direction des systeme. En *A méliorer la direction des establissements scolaires.* OECD.
Puchol, L. (1998). *Reorientación de carreras profesionales*. Madrid: ESIC.
Roca, E. C. (2009). Informe TALIS. Madrid: OCDE.
Santos Guerra, M.A. (coord.) (2005). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de las instituciones educativas.* Colección contexto educativo. Consejería de educación. Cantabria.
Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona: Anagrama.
Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su carrera profesional.* Madrid: Narcea.
Teixidó, J. (2008). "Competencias profesionales de los directivos escolares". Identificación y desarrollo. Ponencia del X Congreso CIOIE. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Apartado A. Capítulo 2.

Un modelo diferencial de organización en las Instituciones Educativas del siglo XXI: las Cooperativas de Enseñanza. Percepciones de sus directivos

Arturo Fuentes Cabrera
Arturo Fuentes Viñas
Universidad de Granada

Resumen

Siguiendo las instrucciones del sugerente lema utilizado para este Congreso queremos aprovechar esta Contribución para dedicarlo a un modelo de institución educativa que, pese a su reciente aparición en

nuestro panorama educativo, está en plena evolución y, además, se caracteriza por presentar un modelo de organización, totalmente diferente al de los restos de organizaciones educativas de nuestro país. Nos referimos a las Cooperativas de Enseñanza y, en particular, a las de Trabajo Asociado que son aquellas que tienen un mayor peso específico en nuestro país.

Se trata de dar a conocer como se organizan internamente estos tipos de instituciones educativas, es decir, cual es su modelo empresarial, independientemente del desarrollo docente del centro educativo. Un modelo con un sistema patronal muy distinto al de los centros públicos y al de los privados religiosos, de tanta tradición en este país.

También pensamos que sería bueno, aunque brevemente, conocer cuáles son las percepciones de sus responsables respecto del modelo de gestión que define a la empresa educativa cooperativa.

1. *El modelo empresarial*

Sin perder de vista que nos encontramos en una "empresa" de carácter educativo, nos queremos centrar en comentar como afronta el reto de los nuevos tiempos este tipo de centros desde la perspectiva de su sistema organizativo y directivo. Cuál es su filosofía y como organizan.

Para ello conviene en primer lugar, definir que es una cooperativa. La cooperativa es una forma de organización empresarial basada en la estructura y funcionamiento democrático. Su actividad se desarrolla atendiendo a los principios cooperativos, aceptados y regulados en los ámbitos autonómico, estatal e internacional: la adhesión voluntaria y abierta de los socios, la gestión democrática, la participación económica de los socios, la educación, formación e información y el interés por la comunidad.

De esta amplia definición, se desprende una serie de conceptos claves para definir este modelo cooperativo, y que deben resultar clarificadores para su concepción.

La *adhesión voluntaria y abierta de los socios*, de alguna forma garantiza la plena libertad para entrar y salir de la cooperativa.

La *gestión democrática* garantiza a los socios cooperativistas la participación directa y en condiciones de igualdad tanto en la fijación

de los objetivos como en el control del funcionamiento de la empresa cooperativa. Un socio, un voto.
La *participación económica de los socios* que hace posible que, en el caso de que hubiese beneficios, lo que se conocer en el argot cooperativo como "**exceso de percepción**", su distribución, "retorno cooperativo" se lleve a cabo en función de los socios de la cooperativa, en lugar de en función del capital aportado, lo que evita la diferencia o el enriquecimiento personal de unos frete a otros.
La Educación, formación e información, como soporte de la actuación cooperativa representa una de las obligaciones que toda cooperativa debe tener con sus socios o asalariados, al igual que el fomento del cooperativismo como movimiento.
Es palpable *El interés por la comunidad*, donde se desarrolla este tipo de empresa y eso significa apostar por el desarrollo sostenible y la cohesión social y territorial en el ámbito donde se desenvuelve, transmitiendo cultura, como objetivo y misión de estos centros y comportamientos democráticos, pilar básico de la filosofía cooperativa.
Desde el punto de vista definitorio se pueden vislumbrar dos conceptos a tener en cuenta. "Trabajar en común", significa de un parte, que tendrá que existir un grupo de personas, asociadas, luego se deriva, por tanto, el concepto de **"asociación".** De otra podría entresacarse el concepto de trabajo, que implicaría, **"empresa"** en cuanto a organización y modelo de actuación.
Por tanto, ambos conceptos en el verdadero sentido cooperativo, van a aparecer indisolubles, en la que no debe existir un predominio de uno sobre otro. La asociación es fundamental, diríamos que básica, para que exista cooperación. Por otro lado, qué asociación marcha por los senderos del éxito si no existe el concepto de "empresa", en su sentido amplio. Por ello, ambos han de ir unidos.
Para que exista una cooperativa, es necesaria la unión de ambos conceptos: asociación y empresa.
En cualquier caso la cooperativa es:
Asociación de seres humanos. Estos seres humanos reciben la denominación de "socios cooperativistas" o simplemente socios.
Para adquirir la condición de socio se debe cumplir una serie de

requisitos básicos:

1. Tener una **necesidad común** al resto de los socios. Esta será la base y fundamento sobre la que se creará la cooperativa. Si no existe un sentimiento común hacia la "necesidad", no existe cooperativa. De ahí que afirmemos con rotundidad que es la necesidad la que crea la cooperativa. Un ejemplo claro son las cooperativas de enseñanza.

2. Cada cooperativa se adaptará a las características de la necesidad. Por tanto, habrá tantos tipos, como necesidades.

3. Compromiso de los socios cooperativistas en aras de unir fuerzas para conseguir los fines previstos.

Esta aseveración guarda un sentido muy especial en el cooperativismo. Supone *concienciación* y *lealtad* a la Cooperativa, y a la filosofía que la engendra, todo ello íntimamente relacionado con la actividad de sus socios que debe ser común. Cada individuo debe desarrollar la actividad encomendada, con el mejor talante, para alcanzar los objetivos, es lo que se llama espíritu de colaboración, sin él no existe cooperativa. El individuo pasivo, no tiene cabida en ella.
La cooperativa es una entidad basada en la autonomía de la voluntad de las personas que la integran para satisfacer la serie de necesidades de la naturaleza que sea mediante el esfuerzo y ayuda mutua, superando así los límites que de otra manera resultan infranqueables para el desarrollo de la actividad deseada por cada uno. Por tanto, es el medio idóneo que permite lograr resultados más allá de los alcances del esfuerzo aislado o para llegar al punto en que dicho esfuerzo fracasa o no llega a nacer.
La empresa hay que entenderla aquí como mero instrumento al servicio de la asociación, de la asociación cooperativa, donde se **sirve al hombre** y no al capital. Se le sirve para solucionar sus problemas económicos, contribuir a su elevación en el aspecto humano, social, moral y educativo.
Para que aparezca la cooperativa, tiene que existir una necesidad, de ella surge el esfuerzo individual y colectivo, que da lugar a la cooperativa.

Las cooperativas agrupan como mínimo a tres socios con unos objetivos y compromisos socioeconómicos comunes.
La Cooperativas de Trabajo Asociado, que son las que nos interesan a nosotros particularmente, porque constituyen el grueso de las cooperativas de enseñanza en nuestro país, donde todo el profesorado del centro es socio cooperativista a la vez; y ahí está la originalidad del sistema cooperativo. Por tanto, independientemente de la labor educativa, el profesorado como socio tiene otras obligaciones que cumplir para que la "empresa educativa" goce de buena salud tanto económica como empresarial.
Pero hay un concepto fundamental que define de alguna forma este modelo empresarial, la no existencia del ánimo de lucro, *La finalidad de los cooperativistas está en el servicio a los socios, no a la obtención de un lucro.*
Su modelo organizativo está recogido en los *Estatutos* de la cooperativa, documento funcional de gran trascendencia para la cooperativa, en ellos se recogen, tanto el espíritu de la cooperativa, como el entramado organizativo necesario para alcanzar los fines cooperativos que en definitiva, van a ser los del centro educativo. La cooperativa no deja de ser el instrumento necesario para poder desarrollar los objetivos y fines previstos para la institución educativa.

2. *El modelo organizativo de una cooperativa de enseñanza*

- Los órganos de las Sociedades Cooperativas

Son órganos de la Sociedad cooperativa:

La Asamblea General.

El Consejo Rector.

La Intervención.

Independientemente de los anteriores, según puedan establecer los Estatutos de las distintas cooperativas, podrán prever la existencia de un Comité de Recursos y de otras instancias de carácter consultivo o asesor, con funciones definidas en los Estatutos.

2.1. *La Asamblea General*

- Naturaleza y competencias

La Asamblea General es la reunión de los socios constituida con el objeto de deliberar y adoptar acuerdos sobre aquellos asuntos que, legal o estatutariamente, sean de su competencia, vinculando las decisiones adoptadas a todos los socios de la cooperativa.

Sus competencias serán:

- Fijar la política general de la cooperativa y debatir cualquier otro asunto de interés general de la cooperativa.
- Tomar acuerdos sobre los siguientes asuntos:

a) Examen de la gestión social, aprobación de las cuentas anuales, del informe de gestión y de la aplicación de los excedentes disponibles o imputación de las pérdidas.

b) Nombramiento y revocación de los miembros del Consejo Rector, de los interventores, de los auditores de cuentas, de los liquidadores y, en su caso, el nombramiento del Comité de Recursos así como sobre la cuantía de la retribución de los consejeros y de los liquidadores.

c) Modificación de los Estatutos y aprobación o modificación, del reglamento de régimen interno de la cooperativa.

d) Aprobación de nuevas aportaciones obligatorias, admisión de aportaciones al capital social, fijación de las aportaciones de los nuevos socios, establecimiento de cuotas de ingreso o periódicas, así como el tipo de interés a abonar por las aportaciones al capital social.

e) Emisión de obligaciones, títulos participativos, participaciones especiales u otras formas de financiación mediante emisión de valores negociables.

f) Fusión, escisión, transformación y disolución de sociedad.

g) Toda decisión que suponga una modificación sustancial de la estructura económica, social, organizativa o funcional de la cooperación.

h) Constitución de cooperativas de segundo grado y de grupos cooperativas o incorporación a éstos si ya están constituidos,

participación en otras formas de colaboración económica, adhesión a entidades de carácter representativo así como la separación de las mismas.

i) El ejercicio de la acción social de responsabilidad contra los miembros del Consejo Rector, los auditores de cuenta y liquidadores.

- La competencia de la Asamblea General sobre los actos en que su acuerdo es preceptivo en virtud de norma legal o estatutaria tiene carácter indelegable, salvo en algunas excepciones.

2.2. *El Consejo Rector*

- Naturaleza, competencia y representación

El Consejo Rector es el órgano colegiado de gobierno al que corresponde, al menos, la alta gestión, la supervisión de los directivos y la representación de la sociedad cooperativa, con sujeción a lo que establezca la legislación vigente, a los Estatutos y a la política general fijada por la Asamblea General.

En el caso de aquellas cooperativas cuyo número de socios sea inferior a diez, los Estatutos podrán establecer la existencia de un ***Administrador único***, persona física que ostente la condición de socio, que asumirá las competencias y funciones previstas para el Consejo Rector, su Presidente y Secretario.

Las facultades representativas del Consejo Rector abarca todos los actos relacionados con las actividades que integren el objeto social de la cooperativa, sin que surtan efectos frente a terceros las limitaciones que en cuanto a ellos pudieran contener los Estatutos.

El Presidente del Consejo Rector, o en su defecto el Vicepresidente, que lo será también de la cooperativa, ostentarán la representación legal de la misma dentro del ámbito de facultades que le atribuyan los Estatutos y las concretas que para su ejecución resulten de los acuerdos de la Asamblea General o del Consejo.

2.3. *La Intervención*

La Intervención es el órgano de fiscalización de la cooperativa, con funciones reseñadas en los Estatutos. Puede comprobar toda la documentación de la cooperativa y proceder a las verificaciones que estime necesarias.

El número de interventores no podrá exceder al de consejeros. Estos serán elegidos entre los socios de la cooperativa.

3. *El modelo empresarial cooperativo aplicado a la educación*

Este modelo empresarial irrumpe en nuestro sistema educativo por distintas motivaciones. Las primeras cooperativas aparecen entre los años 60-70, eran las cooperativas de padres, descontentos con el sistema público de enseñanza y con el religioso, así coincidiendo con el auge de una clase media adinerada por el desarrollo económico del país en esos tiempos, aportan capital para crear unos centros educativos, bajo la fórmula cooperativa, e intentar conseguir una mejor calidad de enseñanza para sus hijos. Sin embargo, era un movimiento con un marcado nacionalismo.

A partir de mediados de la década de los años setenta, comienza la creación de las cooperativas de enseñanza bajo la fórmula de Trabajo Asociado. La causa fundamental era la crisis del sector de la enseñanza privada, y la llegada de la Ley General de Educación de 1970, el grado de exigencia, obliga a todos aquellos centros que no reunían las mínimas condiciones para impartir las enseñanzas derivadas de la nueva Ley a transformarse, había que unir esfuerzos y aportar capital, surgen así estas cooperativas que han ido aumentando con empuje a lo largo de la década

Este crecimiento se ha visto reforzado con el aumento de cooperativas en las década de los ochenta, donde el desempleo en el sector de la enseñanza ha ido en orden creciente. Así se han ido formando grupos de profesores asociados bajo este sistema cooperativo de T.A., con un Proyecto Educativo propio y en zonas de expansión urbana, necesitadas de puestos escolares, amparándose en el sistema de conciertos educativos para buscar su mantenimiento y seguridad en el trabajo. La inversión y, como consecuencia, el endeudamiento ha sido importante, pero supone la adquisición de un puesto de trabajo y una propiedad, con lo cual pensamos que el sistema cooperativo es un medio interesante para el autoempleo.

4. *Algunas percepciones de los directivos cooperativistas*

Aunque muy brevemente ofrecemos algunas percepciones de los directivos cooperativistas con respecto a su gestión. Datos obtenidos de una investigación realizada sobre las Cooperativas de Enseñanza de T.A. a nivel nacional.

. En cuanto al grado de aceptación por parte de los directivos al cargo cooperativo.

Un 43,3 % hace pensar que la mayoría responde como causa del acceso a la presidencia o a algún cargo relevante, la identificación con los *ideales cooperativos* y con el sentido de la responsabilidad. Predominando la *razón de servicio a la Sociedad.*

. Respecto del estado anímico de los directivos.

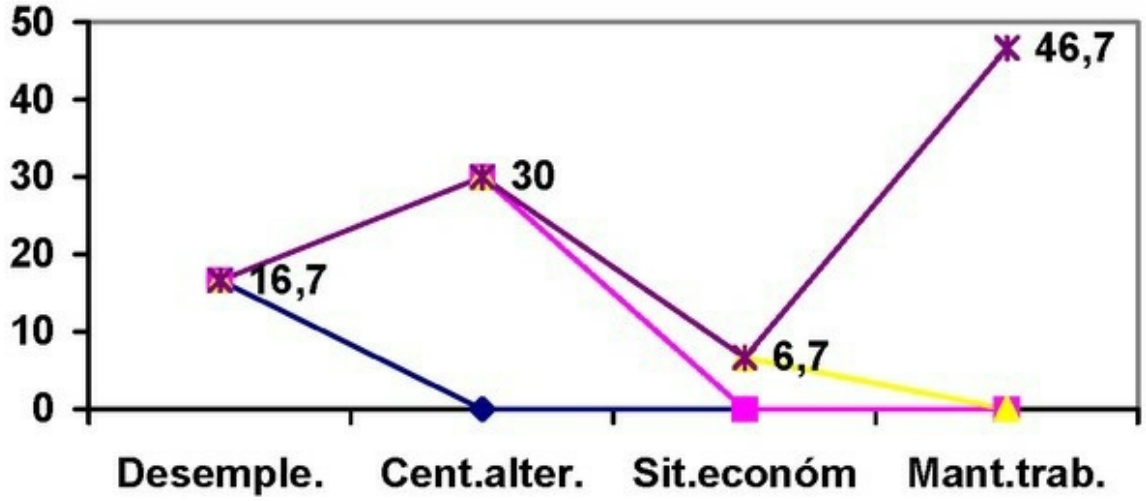
En cuanto al estado anímico del directivo cooperativista se presenta un reparto de porcentajes, 43,3 %, como se aprecia en el gráfico, para las opciones *Satisfecho* y *bastante satisfecho*, ambas opciones con estos porcentajes abarcan la mayoría de las opiniones. Por tanto parece que la tendencia es a la satisfacción por la labor directiva que se realiza, nadie se encuentra *Poco o nada satisfecho*, un 6,7% se encuentra *Insatisfecho o frustrado*, y no se definen el otro 6,7%.

Gráfico

. Respecto de las razones que impulsaron la creación de su Cooperativa.

Vamos a entrar en otro aspecto que hace referencia a la propia cooperativa en cuanto a su creación y otros aspectos que hacen referencia a su existencia.

Gráfico

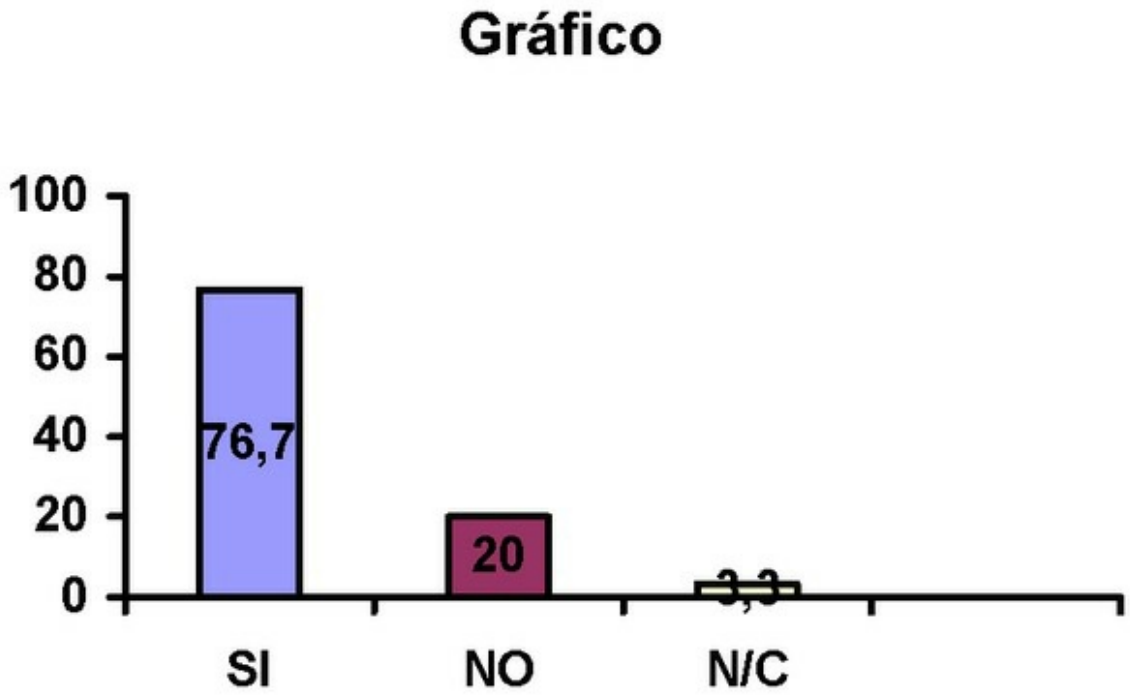


En el gráfico anterior aparecen una serie de datos que hacen referencia en concreto a las razones que impulso a las cooperativas a constituirse como tales. Así se ha detectado que el 46,7% se constituyeron en cooperativa como fruto de una "reconversión de un centro privado", en sentido convencional, patrón y empleados, para mantener los puestos de trabajo, seguramente producido por una situación de crisis. En la mayoría de los casos detrás de esta circunstancia hay una "venta" del patrón a sus propios empleados; el 30% se trata de "crear un Centro educativo alternativo a los existentes basado en los principios del cooperativismo con un Proyecto Educativo específico; el 16,7%, para "salir de una situación de desempleo", lo que se entiende como centro de nueva creación y, por último, un 6,7%, que se constituyen en cooperativa para "salvar la situación económica del centro".

Estos datos que nos ofrecen corrobora lo comentado anteriormente sobre el origen "forzado" de las cooperativas de enseñanza en los años 70.

Para finalizar sondeamos sobre la credibilidad del sistema cooperativo como el más idóneo para estos tipos de centros.

. Se puede considerar el sistema cooperativo como una tercera vía o alternativa más a junto a la pública y privada.



Se ha querido solicitar exclusivamente como respuesta a la pregunta: "si se considera el sistema cooperativo de enseñanza como tercera vía junto a la pública y privada", dos únicas opciones: *sí* o *no*, al objeto de que se definieran claramente los directivos al respecto. Las respuestas, se observan en el gráfico, un 76,7%, es que sí, lo que representa una tendencia mayoritaria y, un 20% que no lo estiman así. El 3,3% es para aquellos que no contestan a la pregunta. Es fácil observar que los dirigentes de cooperativas se van definiendo a favor de un modelo particular y diferente, el sistema cooperativo, con respecto a las otras ofertas de nuestro sistema educativo.

5. *Referencias bibliográficas*

Bragulat, J. (1987). *Sistema cooperativo de enseñanza.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Bruner, J. (1992). *Desarrollo cognitivo y Educación.* Madrid: Morata.

Camacho Evangelista y otros (1992). *Teoría y práctica del cooperativismo.* Granada: Alhambra.

Castaño Colomer, J. (1985). *La cooperativa de enseñanza*. Barcelona: CEAC.

Fernández Blanco, O. y otros (1997). *Revista X aniversario de la Federación de cooperativas andaluzas de enseñanza.* FAECTA. Málaga.

Fernández Blanco, O. (2000). "Realidad actual y perspectivas de las

cooperativas de enseñanza". *Revista de Estudios cooperativos*, nº 71. Madrid.
Fernández Bodega, E. (2000). "Situación actual del cooperativismo vasco de enseñanza". *Revista de Estudios cooperativos.* Madrid.
Fernández Guadaño, J. (2000)." La realidad actual de las sociedades cooperativas en la educación". *Revista de Estudios cooperativos* (2000), nº 71. Madrid.

- (2000). "Las sociedades cooperativas en la educación ante la nueva concepción del Estado en la provisión de servicios educativos". *Revista de Estudios cooperativos*. Madrid.

Fuentes Viñas, A. (2004). *Las Cooperativas de Enseñanza. Un estudio de las Cooperativas de Trabajo Asociado.* Granada: UNED-Ceuta.
Gómez Uría, M.A. (1975). *Informe sobre Cooperativas. Revista de estudios cooperativos*. Madrid.
Pedreño Frutos y otros (1994): *Las Cooperativas de enseñanza en España.* Madrid: UECOE.
UECOE (1990): *La dirección creativa. Un modelo de gestión profesional.* Federación de Cooperativas de enseñanza de Euskadi. Vitoria.

---

(1) Bolívar (2000) sitúa el inicio en 1994. Sin embargo, el propio Leithwood hace referencia a 1992 como el momento de partida, aunque hemos encontrado precedentes en investigaciones empíricas de este mismo autor desde 1991.

Ver Texto

---

(2) Proyecto I+D; "Acceso a la dirección escolar. Análisis del proceso de acceso a la dirección escolar en centros educativos públicos del nivel primario y secundario y diseño de un programa formativo previo al acceso y durante el primer año de ejercicio". Referencia SEJ2005-08513-C04-01. Ministerio de Educación (convocatoria de ayudas de 14 de diciembre de 2004, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, BOE 28 diciembre 2004). Universidades de Girona, País Vasco, Zaragoza y Huelva. Enero 2006 a diciembre 2008. 36 meses.

Ver Texto

---

(3) La realización de este estudio ha sido posible gracias a una licencia retribuida de estudios concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2413/2009, de 27 de juliol (DOGC núm. 5461 9/9/2009)

Ver Texto

---

(4) *School leadership has become a priority in education policy agendas internationally. It plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling. (PONT, 2008)*

Ver Texto

---

(5) El motivo ha sido que la encuesta se ha enviado a través de un correo electrónico a la dirección oficial que cada centro tiene en el dominio xtec.cat que, en muchos casos, ha sido devuelto sin ser leído, ya que muchos centros concertados usan otro correo electrónico con dominio propio.

Ver Texto

---

(6) Regulada por el Decret 71/1996, de 5 de març, según la cual esta acreditación se podía obtener realizando una formación específica o por otras condiciones, como tener una experiencia superior a cuatro años de director, jefe de estudios o secretario, o bien tener una titulación específica, entre otras.

Ver Texto

---

(7) Este aspecto permite pensar en un modelo de liderazgo escolar distribuido (LONGO, 2009) como proponen algunos autores, la OCDE y el borrador de Decreto de las direcciones escolares de centros educativos y del personal directivo profesional docente, en el marco de la LEC.

Ver Texto

---

(8) En la Subsecretaria de Educación Básica existe una Administración General de la Investigación Educativa. Está administración ha fomentado en los últimos años estudios en campos tales como: currículo y materiales para la enseñanza; capacitación y actualización de profesores y del proceso de enseñanza; cambio educativo; el ambiente educativo y valores; la integración educativa, la gestión escolar.

Ver Texto

---

(9) El equipo de trabajo estaba conformado por los siguientes investigadores: UB: Serafín Antúnez, Patricia Silva, Paulino Carnicero, Juan José González. UABC: Graciela Cordero, Clotilde Lomelí, Rubén Roa. UPN: Rosa Mª Torres, Carmen Blanco y José Antonio Serrano.

Ver Texto

---

(10) Las limitaciones que presenta el "estudio de casos" son las mismas que se plantean a la metodología cualitativa. Sin embargo, Walker (1989) incide especialmente en el problema de la dificultad de llevar a cabo la generalización del "estudio de casos".

Ver Texto

---

(11) Tesis doctoral (TESEO)

Ver Texto

---

(12) Se ha destacado el papel que un liderazgo pedagógico fuerte suele jugar para dirigir el centro como un proyecto colectivo centrado en los procesos de enseñaza - aprendizaje. Esto va a determinar que el centro escolar mejore su calidad en los resultados globales del centro como en la satisfacción del profesorado y las familias (De Vicente *et al*., 1998: 170). Gómez Dacal y Tocino García (2004) al hablar de la teoría de la organización escolar sitúa el liderazgo instructivo como un indicador de calidad de enseñanza.

Ver Texto

---

(13) Álvarez (2000: 309) considera que el líder es aquel que es capaz de sacar al grupo de una situación de crisis e incentivarlo para seguir adelante a pesar de las dificultades.

Ver Texto

---

(14) Álvarez (1998) incluye este argumento dentro de las razones de tipo psicológico y dice: "La necesidad del líder que armonice los objetivos institucionales y los intereses personales es evidente. Esta labor no la puede llevar a cabo un director técnico, es labor del líder, ya sea informal, y como tal procedente del mismo equipo, o formal, procedente de la institución". Añade que el liderazgo es fundamental para el funcionamiento de una organización compuesta por individuos que persiguen parecidos objetivos y que además poseen intereses personales distintos.

Ver Texto

---

(15) Contribuye a buscar el rumbo de las organizaciones, proporcionando una visión de futuro, anticipándose a las necesidades y creando las condiciones necesarias para la readaptación a esa nueva situación (preparación para el cambio). Situando al centro educativo en las mejores condiciones para afrontar los retos que plantea un contexto tan cambiante. Cano Tisnado (2001) atisba la urgencia de las instituciones, organizaciones y gobiernos, a buscar líderes que contribuyan a recuperar el rumbo que el colectivo, por alguna razón, ha dejado de compartir o de procurar.

Ver Texto

---

(16) Algunos de los encuestados lo han definido como: "fundamental para un adecuado funcionamiento", "indispensable", "básico".

Ver Texto

Participación social y mejora de la convivencia escolar

La participación social en la escuela como una estrategia de intervención para la gestión

Carmen Evelia Hernández
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México D.F.

1. *Introducción conceptual*

Hablar de participación, para Jaume Sarramona [(1)] , es una manera de hablar de democracia. La participación supone compartir el poder entre los miembros implicados y no considerarlo como patrimonio de algunos. La participación tiene su manifestación más concreta y generalizada en el ejercicio del voto para la elección de cargos públicos, después los elegidos quedan legitimados para ejercer la autoridad, traducida en forma de leyes y normas. Pero esta concepción de la democracia, denominada liberal o representativa, no asegura que los que ostenten el poder sean fieles a la voluntad popular que los eligió, ni tampoco que ellos mismos cumplan las leyes que afectan a todos.

En consecuencia, es necesaria una participación más efectiva que el simple ejercicio del voto, una participación continua en toda la vida pública como garantía para hacer de la democracia una realidad permanente; por lo que esta supone ejercer un poder constante sobre las acciones del gobierno, al mismo tiempo que canalizar opiniones y propuestas a través de múltiples organismos para materializarla. Así, la participación se presenta como una dimensión más de la democracia representativa y como un microsistema abierto a otros sistemas organizativos, sin que por eso constituya una alternativa a la democracia misma.

El único límite a la participación será el mantenimiento del gobierno, porque la responsabilidad de las decisiones corresponde a los elegidos por voluntad popular. La diferencia fundamental entre gobernar mediante estructuras participativas permanentes o no hacerlo, radica en la garantía de que las decisiones serán el resultado del diálogo, la

negociación y la valoración de las opiniones de los implicados.
La participación se puede contemplar como una forma de descentralización, donde se delega poder de gestión en organismos intermedios mucho más próximos a la realidad de que se trate.
La participación no es una idea que se materialice con exclusivas dosis de voluntarismo. La complejidad de sistemas cómo el educativo demanda su estructuración en grupos organizados, que de forma natural o legal tengan, incidencia en la educación, para canalizar los intereses de quienes los integran, lo cual convierte a la participación, tanto en la puesta en común como en la confrontación de intereses en la toma de decisiones.
La creciente necesidad por promover la participación, como exigencia para el progreso social, responde al afianzamiento de sociedades cada vez más democráticas, en las que los individuos intervienen, no sólo en el diseño, sino incluso en la gestión de los proyectos que promuevan su desarrollo y bienestar. De ahí que otros teóricos, ya planteen que la aparición de sistemas de organización participativos se produce en sociedades y en momentos en los que se ha llegado a un nivel de desarrollo suficiente.
El desarrollo económico y social que va ocurriendo a lo largo del tiempo se acompaña de una evolución que va optimizando los sistemas y fórmulas organizativos. Al final de esta evolución pluridimensional encontramos elevadas dosis de apreciación de los individuos y de su contribución personal en organizaciones que solidariamente participan y trabajan por el mejoramiento de las condiciones de vida de todos y cada uno de sus miembros.
Samuel Gento **(2)** define a la participación como la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión o toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos.
Considera que el sistema de trabajo participativo, tiene las siguientes ventajas: reducción de conflictos, estímulo a la solidaridad y a la responsabilidad, mejora en la calidad del trabajo, aceleración en la formulación de planes, entre otros; sin embargo, también presenta algunos inconvenientes: toma de decisiones lenta, riesgo de desviación

de las metas por falta de disciplina, etc.
La participación como estrategia para mejorar las relaciones de los miembros de un grupo a fin de lograr objetivos comunes, es un elemento de gran valor para la eficacia de todo equipo u organización. Su contribución a la solución de problemas que están en la base de las relaciones interpersonales, constituye un excelente medio para mejorar el funcionamiento institucional.
Es indudable que el responsable de la dirección de un grupo juega un papel fundamental en el control de la participación de los miembros.
La participación se considera como un fenómeno que tiene sus propios procedimientos y que debe hacerse siguiendo determinados principios, por ello la participación implica el dominio de técnicas oportunas, de estructuras de comunicación que permitan la intervención responsable de los miembros de un colectivo determinado.
Una buena organización ha de permitir la comunicación en sentido vertical, horizontal y aún diagonal. No debe olvidarse que para que la comunicación sea eficaz debe ser un proceso de doble dirección, en el que el emisor y el receptor intercambian sus roles durante el desarrollo de la comunicación. Debe también considerarse que, además de la comunicación formal, en toda institución existe la de carácter informal, que también es importante.
El papel de los directivos o responsables del funcionamiento de equipos de personas es importante, por ello sus tareas para promover la comunicación son: crear ambientes que facilite la comunicación, trasmitir claramente lo que el grupo debe saber, comprobar que la información se recibe correctamente y contrastar la repercusión de los mensajes trasmitidos en otros colectivos que están en contacto con el propio grupo.
La participación cobra una importancia relevante en el momento en que se toman las decisiones para llevar a la práctica los procesos que conducen a la consecución de los objetivos. Es la implicación en la decisión tomada lo que constituye el máximo exponente de la participación y la mejor garantía de compromiso para colaborar en el logro de los propósitos fijados.

2. *La participación y la toma de decisiones*

La toma de decisiones implica una selección de alternativas para tratar de alcanzar un objetivo, para la estrategia a seguir y para la evaluación de las consecuencias.
La toma de decisiones es más eficaz si los temas se resuelven en el mismo punto en que tienen lugar y por los que están directamente implicados y afectados por los mismos.
Existen diversos procedimientos y técnicas para llevar a cabo el proceso para la toma de decisiones, con un enfoque participativo, una vez motivados los participantes, como pueden ser: La técnica AIDA, la técnica o modelo matricial, la de análisis de campos de fuerzas, árboles de decisión, etc.ç
Existen también diferentes estrategias o técnicas que, en el campo de la gestión educativa, han demostrado ser eficaces para promover la innovación y el cambio participativo, entre éstas destacan: la negociación, la interacción social y los círculos de calidad [(3)] .

3. *Organización participativa en el ámbito educativo*

En relación a la participación en el ámbito de la organización escolar, es posible considerar tres grupos de teorías sobre la organización, de acuerdo con Gento [(4)] , racionalistas, fenomenológicas y de inspiración humanística, sin embargo, es importante señalar que, en la práctica escolar, ningún modelo se presenta en forma pura.
Las teorías racionalistas son las que se consideran más propiamente pedagógicas y son producto del estudio de la realidad escolar, por lo que se nutren de la reflexión del necesario carácter científico de la organización escolar.
Los teóricos de esta corriente, conciben a la organización escolar como una institución social organizada, conformada por alumnos y profesores. Otras características son: la impersonalidad con que actúan los individuos en sus diferentes puestos, la tendencia a la burocratización, la concentración del poder y la información en la cúspide de la jerarquía.
Las teorías fenomenológicas o de inspiración empresarial, aplican a la escuela los principios y técnicas de la organización de empresas, adaptadas a la realidad escolar, así, esta visión debe estructurarse para cumplir eficaz y eficientemente las funciones de planificación,

producción y control de los resultados.
Estas teorías conciben a la educación como un servicio que se presta a un "cliente". Este servicio puede incrementar su eficacia y eficiencia mediante la adecuada tecnificación de los procesos que implica.
La exigencia de mayor rentabilidad ha motivado la profesionalización en la formación del profesorado, el rediseño curricular y una fuerte tendencia al cambio en el sistema educativo en general.
Otras características en las organizaciones fenomenológicas son: El establecimiento de metas y objetivos; procedimientos y técnicas de funcionamiento basadas en la eficacia y eficiencia; distribución de tareas y espacios y la planeación de actividades en diferentes etapas.
Las teorías humanísticas consideran a las personas como el eje central de toda institución y dan un gran valor a las relaciones humanas; este enfoque se nutre de la Psicología y la Sociología, porque entienden que el mejor rendimiento de los recursos humanos incrementa la rentabilidad de la institución a la que pertenecen.
La estructura informal de las relaciones interpersonales cobra particular importancia; asimismo se concede especial estimación a la participación, promoción y cooperación, por encima de las relaciones jerarquizadas; se otorga confianza en la responsabilidad de los individuos, más que en el establecimiento de relaciones de autoridad y obediencia y control. Se prefiere un liderazgo democrático antes que la configuración de estructuras formales de autoritarias. Los objetivos y la estructura se ponen al servicio de los individuos y no al revés; se atiende a la satisfacción de las necesidades de las personas, más que al funcionamiento mecánico de la institución. La comunicación debe facilitarse y promover su circulación sin condicionamientos jerarquizados.
La transformación social y política de los últimos años, ha provocado una mayor participación de los ciudadanos en todos los ámbitos, por lo que en materia educativa, la propia legislación supedita la ayuda a los centros docentes, a la intervención de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de los mismos con fondos públicos.
Los procesos de reforma del sistema educativo, acentúan la participación como principio, a la vez que, configuran los órganos

fundamentales para su ejercicio, por lo que se percibe una concepción más colaborativa y responsable entre los distintos sectores e instancias que la deberán promover.
En tal sentido, la unidad de gestión que resulta de la unión de todos los sectores implicados, que coinciden en el objetivo fundamental de lograr la mejor educación de los alumnos en las condiciones más favorables posibles, da origen al centro escolar, por lo que en torno a este propósito se estructuran los órganos de participación en dicha institución.

4. *Hacia una perspectiva socio-crítica de la participación y la autonomía en el sector educativo*

El análisis de un sistema educativo cualquiera, está influenciado en la consideración que adopta el Estado ante el fenómeno educativo. Todos los sistemas educativos democráticos en una cultura occidental, enuncian principios honorables que legitiman la propia existencia del Estado y del aparato educativo y escolar que lo reproduce; desempeñan a su vez una serie de funciones conocidas, puestas en entredicho desde la reflexión intelectual y con efectos y consecuencias demostradas en investigaciones y estudios sociológicos. La cuestión a demostrar, no es tanto, las claves ideológicas que, desde una teoría u otra, cumple nuestro sistema educativo, sino descubrir las nuevas formas de las mismas funciones ideológicas, culturales, económicas y sociales que se manifiestan en el sistema educativo, cuál es la prioridad de la política educativa mediata y actual y cuáles las direcciones de intervención, hasta qué punto repercute en nuestros centros y condiciones escolares en las que se trabaja.
Las tres formas básicas que, a grandes rasgos, puede adoptar un sistema educativo son, de acuerdo con un conjunto de teóricos, que hacen una crítica a la "europeización" de su sistema económico, político y productivo y a la crisis económica, política y social derivada de tal modelo, enmarcando las funciones ideológicas que cumplen las organizaciones escolares, son:

A) La educación como inversión. El sistema educativo español a finales de los sesenta y principios de los setenta, responde a una

intención economicista en la que para rentabilizar los recursos humanos se ha de invertir en la capacitación profesional. La inversión en educación a mediano y largo plazo optimiza el aparato productivo. La metáfora por excelencia es la empresa/familia feliz y, por ende la escuela feliz y productiva, la escuela es una empresa hasta en su organización.

B) La educación como consumo. Las medidas del Estado social, en la década de los 80, en pro de la igualdad de oportunidades. El Estado protector regula el derecho a la educación y mitifica la creencia de cómo a través de la educación comprehensiva, no selectiva, etc. se reducen las diferencias entre las clases sociales.

C) La educación asistencial, variante de la anterior. El principio de normalización en los programas de atención a la diversidad. Si bien en su enunciado es asistencial y normativa, en su práctica es coercitiva. La integración, el derecho diferencial de cada individuo, con independencia de sus condiciones y/o limitaciones biológicas, físicas, geográficas, linguísticas etc., a manifestarse como diferente y estar integrado, desde sus particularidades culturales, en la cultura ordinaria. El riesgo demostrado es la dificultad para quién y cómo se ha de establecer el límite entre respeto a la diversidad y control eficaz, dado que incluso se permite la diversidad **(5)** .

Los autores sostienen la tesis de que frente a la competitividad, definida por ellos mismo como personas que se pliegan al sistema, la excelencia y la eficacia de la educación, lo más importante es el pensamiento crítico, el autogobierno del individuo.
Se preguntan si es posible una institución escolar crítica, las respuestas pueden girar en torno a los dos ejes ya clásicos, de la perspectiva de la teoría habermasiana: cuyo eje sistémico plantea y discute todas las funciones tradicionales de los sistemas educativos, ya descritos en los modelos de la educación como inversión, como consumo y asistencial, tienden, en general, al equilibrio y no a la transformación.
Eje del mundo de la vida, los actores son dueños y protagonistas de su vida; desarrollan su propia visión del mundo, sujeto a interpretación y reinterpretación.

La tesis es que modificando el mundo de la vida, modificando la percepción que los actores tienen de su situación concreta, pueden producirse cambios en el eje sistémico, es decir, en la forma en que los imperativos de este eje afectan a la institución escolar.
Finalmente, se preguntan, cuáles son los referentes utópicos que debería adoptar su sistema y el mundo de la vida en sus instituciones, para que la meta sea formar individuos críticos, dinámicos que aporten aire fresco a la sociedad. Consideran los siguientes:

- Instituciones con canales de información fluidos y transparentes,
- Canales de comunicación eficientes, no burocratizados,
- Instituciones escolares en las que todo mundo ejerza su derecho a la libre expresión con respecto al derecho de los demás,
- Instituciones en las que las decisiones se tomaran democráticamente, en los que se ejerciera la crítica, como parte de la cultura del centro,
- Defender la importancia del equipo directivo, frente al reforzamiento de la figura del director,
- Autonomía de gestión en los centros
- Trabajo de equipo en las instituciones, que trasciende la dimensión profesor/aula. **(6)**

Estos mismos autores conciben, parafraseando a Urban, después de casi diez años de práctica, que la pregonada gestión participativa no ha resultado ser un eufemismo de la "participación gestionada", esto es, controlada, guiada, tutelada, etc. por los profesionales, trátese de su colectivo (claustro), de sus representantes en los consejos escolares, del equipo directivo, etc., y en cualquier caso, de las posibles coaliciones que entre ellos se pudieran dar.
Téngase en cuenta que entre el propio personal docente se ha denunciado su insatisfacción con la práctica del modelo actual, y que se sigue demando mayor contenido programático para la participación ; que se reconozca, se apoye y se premie profesionalmente, que se disponga de mayor autonomía, para ajustarla a las necesidades reales; que el liderazgo democrático y la

práctica participativa de la toma de decisiones no desemboquen en indefinición, en caos organizativo, etc., que no se relaje el control interno de los centros porque deben ser competitivos.

En el sistema educativo, se ha desarrollado de modo progresivo toda una intención legislativa que propone la participación, la autonomía y la descentralización como premisas esenciales en el funcionamiento institucional, y más concretamente en los centros.

La dirección y gestión de un centro educativo, se caracteriza por potenciar un estilo democrático y participativo, con una organización estructurada, canales de comunicación abiertos, participación en la toma de decisiones, distribución del poder entre los miembros de la comunidad y un control flexible **(7)** .

Existen cuatro aspectos clave que, el profesorado considera que no se han resuelto, y que son la causa principal de su actitud negativa y cerrada, esto es, la atención a la diversidad, la orientación, la evaluación y la escasez de medios y recursos, por lo que es patente la diferencia entre una participación activa, por credibilidad y convencimiento y una participación formal, por obligación; a un profesor se le puede exigir que asista a una reunión del claustro, pero no que se implique en sus procesos y en su desarrollo.

Investigaciones recientes confirman este *malestar docente* como una de las causas que influyen más negativamente hacia los cambios, la reforma y la cultura participativa que exigen los nuevos centros que surgen de los procesos de reforma **(8)** .

El cuestionamiento en torno al aparente desmantelamiento de las burocracias centralizadas de la enseñanza, dan la impresión de una creciente participación y democracia, pero esto no es así, de acuerdo con John Smyth **(9)** , en el plano de la simple lógica el movimiento hacia la autonomía escolar plantea un problema, ya que los sistemas educativos tratan siempre de conseguir más poder, no de abandonarlo.

En el texto coordinado por Smyth, el grupo de colaboradores, apelan a las pruebas en relación con los procesos de delegación en las escuelas y muestran un proceso deliberado de manifestación de subterfugios, deformaciones, ocultaciones y negligencia a propósito,

con el fin de conseguir que el Estado abandone su responsabilidad histórica de proporcionar una educación pública de calidad.
En otras palabras, plantean que la retórica de la delegación se está desarrollando en un contexto donde se han producido importantes tendencias hacia la recentralización de la educación; afirman que la lógica de esta contradicción sólo es explicable cuando se examinan las adaptaciones estructurales más globales que se están llevando a cabo en el capitalismo occidental; manifiestan que determinadas formas de autonomía escolar, en vez de ser liberadoras del personal docente, constituyen una jaula de hierro que sirve para atraparlos en las redes de la Nueva Derecha y estudian las dimensiones de un enfoque más social y políticamente mas informado de la toma de decisiones en la escuela.
Argumentan que en todas las economías capitalistas occidentales se están viviendo los efectos del libre mercado y la ideología neoliberal que ha llegado hasta las escuelas, a través de la desreglamentación, la competitividad, el gerencialismo empresarial, el creciente centralismo y el instrumentalismo y los enfoques tecnocráticos para alcanzar la eficiencia y la eficacia. Asimismo, observan un mayor control de las escuelas, lo que revela una contradicción, ya que al mismo tiempo que se experimenta un endurecimiento de las arterias educativas, para promover una mayor disciplina en la enseñanza, por otro lado se impulsa a que las escuelas sean más independientes, autodeterminadas, de modo que los maestros sean más autónomos, estén más capacitados y sean más colaboradores y reflexivos.
Un estudio de caso de Australia occidental, demuestra que la recientes reformas, en vez de utilizar la delegación para promover una auténtica participación, ha separado los medios de los fines educativos, centrándose en los resultados, reorganizando para fortalecer las estructuras de rendición de cuentas impuestas a las escuelas. En contextos como estos la autonomía escolar no significa más que una oportunidad para que las escuelas gestionen recursos económicos escasos en el marco de políticas centralistas y rígidas **(10)** .

En consecuencia, la autonomía escolar no hace referencia fundamentalmente a la elección, la democracia, ni la participación, sino todo lo contrario. El proceso se orienta a reforzar los controles centrales.

Estas contradicciones se explican comprendiendo la lógica ideológica de la Nueva Derecha, orientada al neoconservadurismo, es decir, insistencia en la disciplina, la deferencia hacia la autoridad, la jerarquía y la autoridad de los valores tradicionales y el neoliberalismo, que trata a los ciudadanos como consumidores; se pretende que las escuelas se transformen en instituciones privadas autogestionadas, mediante la creación de un mercado libre en el que la educación no se distinga de ningún otro bien de consumo.

En estas circunstancias, el control de la educación ha pasado de los especialistas en educación como productores, a los consumidores (políticos, empresas, etc.); por lo que obligar a las escuelas a que compitan entre ellas, para atraer de este modo a los clientes y hacer que los maestros negocien su salario y sus condiciones de trabajo, pretende convertir cada escuela en un negocio o miniempresa autogestionada.

Toda esta transformación responde a los movimientos masivos del capital internacional de los países desarrollados hacia el sureste asiático, con el fin de aprovecharse de una mano de obra mucho más barata. La realidad es que la caída de los beneficios del sector empresarial de los países capitalistas avanzados sólo puede superarse si se efectúan recortes masivos del gasto del sector público y por ende del presupuesto en materia educativa. La forma de gestionar esta reducción consiste en intensificar el poder central, reduciendo los recursos destinados a los servicios públicos, dando, al mismo tiempo, la impresión de que delega poder hacia abajo.

Lo que está ocurriendo es en cambio cultural que se aparta de la educación y tiende a la gestión y otras formas de acción empresarial.

En síntesis podemos decir, que la autonomía escolar se ha utilizado para reorientar las escuelas, apartándolas del tipo de educación común para todos y dirigiéndolas hacia una competitividad creciente y creando, en ese proceso, una jerarquía de escuelas, financiadas en

forma desigual que perpetúa la división de clases sociales, de género, de grupos étnicos, etc.

5. *Referencias bibliográficas*

Aguilar Villanueva, L. (Ed.)(1992). El estudio de la Políticas Públicas. México: Miguel Angel Púrrua.

Ballester, J. (1981). *Gestión pública y desarrollo ante el reto del cambio*. Madrid: Hispano Europea.

Bernal, J.L.; Juan, V,; Sabirón, F. y Soler, J.R. (1997). "Participación, gestión e ¿Ideología?". En Garagorri, X. y Municio, P. (Coord.) *Participación, Autonomía y Dirección en los Centros Educativos*. Madrid: Escuela Española.

Bozeman, B. (1998). *La Gestión Pública su situación actual.* México: Coed. FCE-Colegio de Licenciados en Ciencias Políticas y Administración Pública y Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Cabrero Mendoza, E. (1998). "Estudio Introductorio" en Bozeman, B. *La Gestión Pública su situación actual.* México: Coed. FCE-Colegio de Licenciados en Ciencias Políticas y Administración Pública y Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Crozier, M. (1989). *Estado Modesto, Estado Moderno: Estrategia para el cambio.* México: FCE.

Gento, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Santillana.

Huntington, S.P. (1968). *El orden político en las sociedades en cambio*. Buenos Aires: Paidós.

Ospina Bozzi, S. (1993). "Gestión, Política pública y desarrollo social: Hacia la profesionalización de la getión pública". *Revista Gestión y Política Pública*, Vol. II, Num. 1, México, CIDE, Enero-junio, 1993.

Pascual, R. (Coord.) (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

Robertson, S. (2001). "La política de delegación, autonomía y posfordismo en las escuelas". En Smyth, J. (Ed.) *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.

Sarramona, J. "La Participación y la calidad de la educación". En Garagorri, X. y Municio, P. (Coord.) *Participación, Autonomía y Dirección en los Centros Educativos*. Madrid: Escuela Española.

Smyth, J. (Ed.) (2001). *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.
Uvalle Berrones, R. (1994). "La Administración de la Vida Ciudadana". *Revista Eristós*, México.

Confianza. La trama oculta de la mejora de la escuela

Julián López Yáñez
Universidad de Sevilla

1. *Introducción: hacia una perspectiva comunitaria de la mejora escolar*

Muchos autores han usado el concepto de comunidad como una síntesis útil de los atributos que deben estar presentes en las escuelas: diálogo profesional (Muijs et al, 2004); prácticas desprivatizadas y por tanto abiertas al análisis; colaboración docente; foco sobre el aprendizaje de los estudiantes; responsabilidad colectiva sobre la mejora de la escuela; procesos activos de socialización de los nuevos docentes (Bryk, Camburns y Louis (1999); participación en relaciones significativas; pensamientos compartidos, preocupación por las perspectivas individuales y de las minorías (Westheimer, 1999); y capacidad de aprendizaje colectivo (Day, Hadfield y Kellow, 2002).

Pero una comunidad no se puede construir sin la confianza incrustada en su tejido social. Podremos tener un grupo, un colectivo o incluso una organización formalmente establecida, pero una comunidad o, si se prefiere, una organización funcionando como una comunidad, sólo es posible en la medida en que la confianza se haya convertido en una propiedad de la organización misma.

Varios autores han destacado los efectos beneficiosos de la confianza cuando ésta se instala en la organización como una propiedad de la dinámica institucional. Para Louis et al (2009) el nivel de confianza entre los miembros de la organización afecta a la manera en que éstos dan sentido a las iniciativas de cambio, tanto internas como externas. De este modo contribuye a facilitar esas iniciativas o bien a dificultarlas. Además proporciona el sentimiento de seguridad necesario para analizar y cuestionar las viejas prácticas, así como para asumir los riesgos que comportan las nuevas. Para Tschannen-Moran y Hoy (1998) el principal producto de la confianza es la capacidad

organizativa para asumir riesgos. Por tanto, en un entorno de creciente exigencia social hacia las escuelas, los docentes necesitan construir confianza para crear comunidades profesionales de práctica que logren sostener procesos de mejora.

Pues bien, el propósito de este artículo es explorar las posibilidades analíticas del concepto de confianza para ayudarnos a entender la manera en que se sostienen los procesos de cambio y mejora en organizaciones complejas como las educativas y más concretamente en las comunidades de práctica que se configuran en algunas de estas organizaciones. El artículo está basado en una investigación acerca de las bases institucionales sobre las que determinadas escuelas están construyendo trayectorias sostenidas y sostenibles de cambio y desarrollo. Participaron en ella cinco centros de educación primaria, cuatro de enseñanza secundaria y un centro específico de educación especial, repartidos en las provincias de Sevilla (5) y Gran Canaria (5). Los centros fueron seleccionados en los inicios del curso académico 2007-2008 con la ayuda de los asesores de los Centros de Profesorado de Sevilla y Alcalá de Guadaira (en la provincia de Sevilla) y del Centro de Profesores de Telde (en Gran Canaria). En concreto les pedimos a los asesores que identificaran centros en los que se hubiera consolidado una dinámica de transformaciones y de innovación. El énfasis se puso en la continuidad de esa dinámica antes que en la radicalidad, la escala o la profundidad de los cambios que estuvieran desarrollando.

Las características de los centros, así como una descripción más detallada del proceso de investigación y sus conclusiones pueden verse en un número monográfico de la revista Profesorado dedicado a la investigación sobre investigación educativa en nuestro país (Altopiedi y López Jiménez, 2010; Altopiedi y Murillo Estepa, 2010; López Yáñez, 2010; López Yáñez y Lavié Martínez, 2010; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010). Entre esas características destaca la de que nueve de los diez centros participantes estuvieran situados en entornos difíciles y en clara desventaja social.

La metodología de este proyecto se basó en estrategias etnográficas tales como entrevistas en profundidad, observación participante y no-

participante, fotografía, narraciones, registros biográficos de los participantes y registros informales de información. Se realizó un total de 148 entrevistas, la mayor parte dirigidas a docentes y directivos de los centros, aunque también fueron entrevistados asesores de los Centros de profesorado, inspectores, ex-docentes del centro, madres o padres de alumnos, estudiantes de magisterio en prácticas, orientadores y personal de administración y servicios (PAS) de los centros participantes. Para ello se utilizaron tres tipos de guiones semiestructurados, elaborados por el equipo de investigación y dirigidos específicamente a:

(a) Miembros del equipo directivo.

(b) Agentes internos o miembros del centro con una relación contractual con él.

(c) Agentes externos (padres, inspectores, asesores CEP, etc.)

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y a continuación transcritas. Luego se estableció un sistema de códigos y a partir de él tres investigadores miembros del equipo realizaron un proceso de acuerdo entre observadores a lo largo del cual y de manera paralela el sistema de códigos se fue refinando hasta obtener la versión definitiva. Una vez conseguido el acuerdo, todo el material narrativo recogido fue codificado y analizado mediante el programa MAXQDA de análisis de datos cualitativos mediante el ordenador.

2. *Vulnerables, pero sólidas y fiables*

A medida que la literatura profundiza en el tema de la confianza se hace más patente la necesidad de comprender el mecanismo y los componentes del proceso que lleva a algunas organizaciones a *construir confianza*. En este sentido, una idea muy productiva es la que vincula la confianza a la percepción de *vulnerabilidad* que las organizaciones tienden a acentuar (Tschannen-Moran y Hoy, 1998; Bryk y Schneider, 2002; Samier, 2010).

En efecto, las relaciones asimétricas características de todas las organizaciones -en diferentes sentidos: jerárquico, intelectual, social, incluso económico- implican la posibilidad para cualquiera de los

actores de percibirse en muchas ocasiones en una situación de inferioridad respecto a otros. Además, dada la variedad de fuentes de poder disponibles para influir unos sobre otros, esa vulnerabilidad aparecerá, como plantean Bryk y Schneider (2002: 26-27) incluso en las organizaciones donde la distribución del poder es relativamente simétrica.

Por tanto, la vulnerabilidad es una condición para que el proceso de construcción de la confianza se active. Al contrario de lo que parecen sugerir Vangen y Huxham (2003) cuando afirman que la ambigüedad y la complejidad pueden actuar como barreras para el establecimiento de la confianza, son precisamente las condiciones de riesgo e incertidumbre las que pueden desencadenar un proceso de construcción de confianza en el sistema social. Tales condiciones no garantizan que la construcción se lleve a cabo, sin embargo, crean la necesidad de confianza. En un entorno previsible la confianza no es necesaria, precisamente porque no hay riesgos que asumir. Las estructuras formales toman el control y los objetivos se cumplirán independientemente de la confianza que las partes tengan depositadas unas en otras. Como afirman Tschannen-Moran y Hoy (1998: 337) *"where there is no vulnerability there is no need for trust".*

Pues bien, la vulnerabilidad de la organización se acentúa cuando ésta se sitúa en contextos desfavorecidos, como era el caso de nueve de las diez escuelas participantes en nuestra investigación. Quizás porque la mejora en estas escuelas es más compleja y requiere especiales condiciones (Harris et al, 2006) es que en los últimos años ha ido apareciendo una abundante literatura que se ha interesado por el asunto (Myers y Stoll, 1998; Gray, 2001; Datnow, Hubbard y Mehan, 2003; Muijs et al, 2004; Harris, 2006; Reynolds et al, 2006). Por tanto, los problemas de este tipo de centros educativos están bien documentados y son similares en diferentes sistemas educativos: dificultad para conseguir el apoyo de la comunidad educativa; alumnos que exigen una gran atención y dedicación, o sea, *difíciles*; alta rotación del profesorado; en ocasiones, un entorno físico depauperado; y más alumnos en la categoría de necesidades educativas especiales que las demás escuelas (Harris et al, 2006).

Probablemente por la dureza de estas condiciones y el peligro constante de desestabilización, en muchos de los centros analizados encontramos una prioridad reconocible hacia las relaciones y el clima de centro que se concretaba en: procesos participativos de toma de decisiones, relaciones deliberadamente construidas de apoyo mutuo y colegialidad, socialización de los nuevos miembros, y accesibilidad de los equipos directivos. Precisamente una de las circunstancias que más pone en peligro la dinámica comunitaria es la alta rotación en la plantilla del profesorado que experimentan estos centros cada curso escolar. Además, en los centros situados en contextos difíciles la rotación del profesorado es mucho mayor que en el resto. En este sentido la presencia de la lógica de la confianza se revela como un dispositivo fundamental para minimizar el impacto disruptivo de la diversidad y convertirla en una oportunidad para la mejora. La confianza funciona aquí como una especie de *pista de aterrizaje* de la diversidad, donde ésta puede ser integrada en el modo de funcionamiento y la cultura ya existentes.

En particular, pudimos observar que la presencia de fuertes culturas organizativas en estos centros no establecía fronteras entre un 'ellos' y un 'nosotros' que dificultara la integración de los nuevos miembros en la dinámica social. Las opiniones disonantes podían expresarse sin temor a castigos o represalias. Por tanto, estas escuelas aparecen como *comunidades de diferencias* (Shields y Seltzer, 1997; Strike, 2000) basadas *"en la ética de la aceptación del otro con respeto, justicia y aprecio y de la cooperación pacífica dentro de la diferencia"* (Furman, 1998: 312)

Por otro lado, los centros analizados evitaron identificar los procesos de cambio que implementaban con ninguna teoría o ideología pedagógica y/o política particular. Más bien buscaban los argumentos para apoyar los cambios en la trayectoria del centro y en la auto-exigencia de ayudar al desarrollo de su comunidad de referencia. De este modo trataban de reunir en torno a los proyectos y procesos de cambio tanto consenso como fuera posible, cerrando así la puerta a una oposición potencial que podría haberse hecho fuerte utilizando argumentos ideológicos enfrentados.

Por tanto, podemos afirmar que el sentimiento de vulnerabilidad servía en estos casos para la construcción de *culturas del cuidado* (Furman, 2004; Day y Smith, 2007) o bien *comunidades de ayuda* (*caring communities*) (Pouravood, 1997). Dicho de otro modo, culturas donde la gente se siente valorada y respetada, culturas que reconocen la autonomía y la identidad individual, el interés común, la confianza y la pertenencia, la asunción de riesgos y la construcción de significados de manera colegiada. En estos entornos, la fiabilidad -*trustworthiness*- (Coleman, 1998) en tanto que propiedad de la red social de la organización aparece como su principal *capital social* (Tschannen-Moran, 2001; Schmidt, 2010).

3. *Comunidades de aprendizaje como el lugar donde se construye la confianza*

Una vez que la vulnerabilidad crea la *necesidad* de la confianza, se requiere un lugar para desarrollarla. Ese lugar no es físico sino más bien un ámbito de intercambios sociales que adquiere identidad propia en torno a una actividad concreta. Ese lugar es, en síntesis, una *comunidad de prácticas* donde la *agencia colectiva* se despliega y produce conocimiento.

En varias de las escuelas participantes en nuestra investigación pudimos distinguir las características que la literatura especializada reconoce en las comunidades de práctica: un funcionamiento organizativo alejado de los patrones jerárquicos y burocráticos y cercano a patrones deliberativos y de comunicación en red; colaboración generalizada; esquemas de socialización de los nuevos miembros; asesoramiento mutuo entre los docentes con una especial implicación del equipo directivo; enseñanza en equipo; una importante actividad de análisis y reflexión en torno a la mejora de la escuela; y prácticas de liderazgo distribuido, entre otras (Tschannen-Moran y Hoy, 2000).

Estas escuelas estaban constituidas por un conjunto de ideas, valores y significados compartidos por amplios sectores de la comunidad educativa. Estos enfatizaban habitualmente la convivencia, el tratamiento comunitario y negociado de los conflictos, la participación, la inclusión, así como la profesionalidad y el compromiso de los

docentes. Las escuelas eran pensadas por sus docentes como proyecto colectivo. Además encontramos a estos centros implicados en una gran variedad de proyectos y actividades de mejora que requerían: (a) un diálogo profesional permanente entre los docentes (al igual que aparecía por ejemplo en Kruse, 2001; Harris y Muijs, 2005) y (b) una serie de estructuras orientadas al trabajo colaborativo y en red.

En efecto, la variedad de proyectos en los que estos centros participaban fue una de las primeras características que llamaron la atención del equipo de investigación. Más aún por cuanto el elevado número de estos no impedía que, por lo general, uno de ellos se convirtiera en el eje conductor de las actividades de mejora y, al mismo tiempo, en una especie de marca identitaria del centro ante la comunidad educativa en general. Esto es, dicho proyecto *central* actuaba como depositario de la filosofía educativa del centro y constituía el paraguas bajo el cual se desarrollaban las demás iniciativas y proyectos. El Miramontes es un buen ejemplo de ello. Este centro ha conseguido un grado importante de integración de su cultura organizativa gracias especialmente a su proyecto 'estrella', el de Tutorías Afectivas, que se ha convertido en un verdadero emblema del centro y un aglutinador ideológico a través de las sesiones de formación y de socialización en el proyecto por las que pasan los docentes que se incorporan a él.

Sin embargo, los otros proyectos más modestos cumplían un papel no menos importante, precisamente en la articulación de la comunidad de prácticas que requiere un esfuerzo sostenido de mejora. Mediante dichos proyectos la comunidad educativa se daba:

(a) Un motivo para colaborar.

(b) La oportunidad para crear una compleja arquitectura de roles de responsabilidad que reclama una participación incesante y una distribución masiva de la toma de decisiones y el control; así como, no menos importante.

(c) La creación de una imagen de fiabilidad hacia la propia administración y la comunidad educativa en general.

En definitiva, esta peculiar configuración de la actividad de mejora,

con un proyecto central que representa la identidad del centro y da una impronta ideológica y visionaria a la comunidad, combinado con proyectos más modestos pero que sirven para articular una masiva y compleja red de actividades e iniciativas parece, por su presencia constante en nuestros registros, una fórmula exitosa.

Pero lo más importante desde mi punto de vista es que toda esta actividad -que además necesita ser coordinada, integrada, analizada, compartida, etc- *crea* de facto una comunidad, con independencia de los beneficios adicionales que pueda aportar en términos de mejora real de las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de aquí, la confianza -al igual que la desconfianza- se desarrolla como un patrón emergente: pequeños gestos o señales en una dirección vendrán seguidos de cada vez menos *pequeños* gestos y señales en esa misma dirección. Ahora bien, que este ciclo se auto-sostenga requiere, y a la vez produce, un contexto donde la gente pueda trabajar de manera cooperativa y una cultura de la colaboración (Tschannen-Moran y Hoy, 2000) Veamos qué disposiciones organizativas contribuían a conformar la *espiral de la confianza*.

4. *La construcción de la confianza como una práctica discursiva*

Un importante soporte de los procesos de cambio en los centros analizados fue identificado en las narrativas o discursos comúnmente utilizados acerca del entorno desfavorecido de la escuela y acerca del gran valor que representa enseñar en circunstancias difíciles. No en vano, nueve de las diez escuelas analizadas estaban situadas en entornos socio-culturalmente deprimidos. Esas narrativas formaban parte de la identidad de la escuela y enfatizaban la obligación, en especial de los docentes, de proteger el legado de los fundadores de las trayectorias de innovación. También resaltaban la importancia del compromiso de los docentes con el desarrollo social de la comunidad. De esta manera, encontramos que el conocimiento organizativo había transformado de manera muy perspicaz las dificultades en posibilidades, con la ayuda de estos discursos que creaban condiciones para la cohesión del profesorado y la creación de un fuerte sentido identitario.

Como plantea Boje (1991) la gente da sentido a su vida en las organizaciones a través de historias en las que, al mismo tiempo, se expresa el sujeto y el sistema social en el que éste participa. Las historias juegan un papel muy importante de creación de orden institucional, en tanto conectan a la organización con los acontecimientos pasados y por tanto con las soluciones ensayadas, de tal manera que ayudan a ordenar los problemas del presente, a darles sentido y a hacerlos más abordables (Brown y Duguid, 1991: Boland y Tenkasi, 1995; Spillane y Diamond, 2007). Además, contribuyen a definir y matizar los roles que necesita la organización y a definir el tono de las relaciones entre los miembros de la comunidad (Paredes Scribner et al, 1999).

En definitiva, la construcción de la confianza en las organizaciones descansa fundamentalmente en este flujo narrativo compuesto de referencias sistemáticas a los éxitos y los fracasos del pasado, leyendas, mitos, apelaciones a la identidad del centro, etc. Esta actividad ha sido denominada por algunos autores *'sensemaking'*, es decir, dar o atribuir sentido [a los acontecimientos] (Boje 1991; Kezar y Eckel 2002; Louis et al, 2009); o bien sencillamente *'storytelling'*, narrar historias (Brown, Gabriel y Gherardi, 2009).

5. *Una práctica difusa y emergente de la innovación*

Otro rasgo importante tiene que ver con el modo en que se articulan esas prácticas. La innovación aparece en la mayoría de los centros estudiados como una actividad emergente o 'natural', que se desarrolla por contagio y por ensayo-error, y sometida a un control difuso, en contraposición a un desarrollo 'racional', dirigido y sometido a un estrecho control. El profesorado se implica en los proyectos de manera voluntaria y, por lo general, con grandes dosis de autonomía. Los proyectos funcionan más bien como una convocatoria de ideas e iniciativas innovadoras, en lugar de como una estructura rígida para ser seguida. Estas iniciativas, con la contribución decisiva del coordinador, pueden ser luego extendidas, ampliadas, reconfiguradas o abandonadas en el curso de su desarrollo. En todo caso, se trata de un desarrollo que contempla una gran variedad de contextos profesionales para la discusión y el trabajo con ellas: contextos de

pequeños grupos afines, por ciclo, nivel, departamento o cualquier otra modalidad que parezca adecuada en cada momento. Precisamente, los profesores que adoptaban el papel de coordinador de un proyecto actuaban más como productores y proveedores de ideas y de materiales didácticos a sus compañeros, que como *jefes* de proyecto en sentido estricto.

Hay bastantes evidencias de un cambio similar en las organizaciones empresariales e industriales hacia diseños organizativos descentralizados, emergentes y 'adhocráticos' En estos diseños la negociación se convierte en el principal mecanismo de coordinación. Se requieren especialmente cuando el objeto de la actividad no es estable, resiste los intentos de control y estandarización y exige una rápida integración de 'expertise' (pericia, conocimientos) proveniente de diferentes contextos o tradiciones (Engeström, 2007).

Por otro lado, este flujo de trabajo en donde muchas pequeñas cosas están sucediendo en diferentes lugares, a menudo sin una detallada planificación previa y a partir de iniciativas de un reducido número de personas, requiere un liderazgo ampliamente distribuido (Spillane, 2006). Como hemos puesto de manifiesto, el liderazgo en muchos de nuestros casos descansaba en una compleja arquitectura de grupos de trabajo e instancias de coordinación (Altopiedi y López Jiménez, 2010; Altopiedi y Murillo Estepa, 2010; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010) en donde el equipo directivo es un elemento más, aunque de suma importancia. Esto es lo que Gronn (2000) denomina un liderazgo que fluye alrededor de la gente, que está presente en el flujo de actividades. Se trata de un liderazgo intuitivo, asumido más que entregado, compartido de manera *orgánica*, en función de las oportunidades que proporcionan las tareas cotidianas, e inserto en la cultura institucional. Se expresa en las actividades, más que en los roles, y no necesita una distribución planeada.

6. *De la mejora a la innovación: el lado peligroso de las comunidades de aprendizaje*

Como hemos visto hasta aquí, las comunidades de práctica pueden ser un lugar adecuado para la mejora sostenida ya que tienen más posibilidades para desarrollar la lógica de la confianza que se necesita

para ello. Pero ¿son igualmente capaces de transformaciones radicales, de innovaciones propiamente dichas? Algunos autores lo ponen en duda.

Para Fuller (2007) hay algo inherentemente conservador en la noción de participación en tanto se alinea con la continuidad y la reproducción más que con la discontinuidad y la transformación. Engeström (2007) piensa de manera similar. Sugiere que el tipo de aprendizaje asociado a la metáfora de la participación es de primer orden, esto es, relacionado básicamente con la imitación y la socialización. Por el contrario, el aprendizaje que produce innovación es el que trata de resolver las contradicciones emergentes y requiere un aprendizaje de segundo orden o indagador. Precisamente las comunidades de práctica, al suavizar las relaciones con su tendencia a la armonía y la estabilidad, evitan las crisis y con ello eliminan uno de los motores más poderosos de la innovación. Kruse (1997) además, advierte que los grupos se pueden convertir en un fin en sí mismo, algo así como un refugio ante la hostilidad de determinados entornos, y que se necesita un impulso deliberado para orientarlas hacia lo que verdaderamente importa: el aprendizaje y la enseñanza.

Efectivamente, la naturaleza de la innovación observada en los casos de nuestro estudio no tenía tanto que ver con cambios radicales o *espectaculares* como con una ampliamente extendida red de modestos cambios en cuya elaboración la mayoría del profesorado participaba. No obstante, en todos los casos se reconocía que esos cambios *modestos* habían transformado notablemente al centro en relación a como lo recordaban los veteranos del lugar.

En definitiva, el carácter innovador de estos centros no consistía tanto en la realización de una aportación verdaderamente original y remarcable a las prácticas escolares, sino más bien en la alta implicación del profesorado en el trabajo pedagógico y en el compromiso activo de éste con el centro y su comunidad, los cuales implicaban una dinámica permanente de transformaciones. Se trataba esencialmente de centros comprometidos, activos, trabajadores y con una gran disposición para emprender nuevos proyectos e iniciativas.

7. Conclusiones. Hacia una reconceptualización del

cambio institucional en las escuelas a partir de la lógica de la confianza

La gobernanza de las organizaciones postburocráticas en la sociedad del conocimiento requiere la presencia de la confianza como propiedad instalada en el tejido social de las instituciones. Las nuevas perspectivas de la gobernanza implican organizaciones donde muchas personas toman parte en la dirección, la gestión, la toma de decisiones y el control de los procesos, bajo diferentes modalidades, tanto formales como informales. Estas organizaciones necesitan la confianza para *lubricar* (Tschannen-Moran, 2004) la densa red de comunicaciones que establecen en su interior, así como con otras organizaciones de su entorno. También para facilitar flujos de trabajo cada vez más descentralizados y liderazgos cada vez más distribuidos (Kramer y Cook, (2004) los cuales empiezan a aparecer no ya como una elección, sino como una condición de la posmodernidad.

Esta comunicación ha tratado de mostrar los elementos capaces de conformar en determinadas organizaciones una *lógica de la confianza*. Esta lógica es el elemento nuclear que articula las comunidades de práctica. En dichas comunidades de práctica, la confianza facilita ciertos tipos de cambios, creando cierta sensación de seguridad que, a su vez, facilita la comunicación y la crítica, el análisis y la asunción de riesgos necesarios para tomar iniciativas. Sin embargo, estas mismas comunidades pueden requerir impulsos externos o procesos de colaboración con otras escuelas para llegar a emprender transformaciones más radicales y cambios verdaderamente *innovadores*.

La lógica de la confianza se construye a partir de una percepción de vulnerabilidad que se acrecienta en escuelas situadas en entornos deprivados socioculturalmente, como era el caso de nueve de los diez centros que fueron analizados en la investigación que apoya nuestras conclusiones. El proceso de construcción de la confianza es de naturaleza fundamentalmente discursiva: se apoya en historias que son narradas por personajes relevantes de la trama cultural de la organización y que re-significan los acontecimientos y problemas del presente a la luz de determinados acontecimientos del pasado. Una de

las funciones más importantes de dichas historias consiste en convertir la vulnerabilidad percibida y las circunstancias difíciles de la escuela en una palanca para crear sentido de comunidad y cohesión a partir de una visión compartida.

Por otro lado, hemos comprobado que las estructuras de trabajo difusas, fluidas, descentralizadas y marcadas por un liderazgo ampliamente distribuido facilitan y al mismo tiempo requieren la generalización institucional de la lógica de la confianza. Las prácticas generadas por estas estructuras organizativas constituyen un genuino repositorio de conocimiento organizativo y constituyen la base fundamental que permitió a una mayoría de los centros educativos de nuestra investigación dar *profundidad* y *anchura* (Hargreaves y Fink, 2004, 2007) a procesos sostenidos de cambio que eran visibles y reconocidos por sus respectivas comunidades.

8. *Referencias bibliográficas*

Altopiedi, M. y López Jiménez, L.C. (2010). "Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación". *Profesorado*, 14 (1) 29-45.

Altopiedi, M. y Murillo Estepa, P. (2010). "Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades". *Profesorado*, 14 (1) 47-70.

Boje, D.M. (1991). "The storytelling organization. A study of story performance in an office-supply firm". *Administration Science Quarterly*, 36 (1) 106-126.

Boland, R.J. y Tenkasi, R.V (1995). "Perspective making and perspective taking in communities of knowing". *Organization Science*, 6 (4) 350-372.

Brown, A.D., Gabriel, Y. y Gherardi, S. (2009). "Storytelling and Change: An Unfolding Story". *Organization*, 16 (3) 323-333.

Brown, J.S. y Duguid, P. (1991). "Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation". *Organization Science*, 2 (1) 40-57.

Bryk, A., Camburn. E. y Louis, K.S. (1999). "Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences". *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.

Bryk, A.S. y Schneider B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation.
Datnow, A., Hubbard, L., y Mehan H. (2003). *Extending educational reform*. London: Falmer Press.
Day, Ch. y Smith, M. (2007). Sustaining resilience. En Davis, B. *Developing sustainable leadership*. London: Paul Chapman, pp. 65-86.
Day, Ch., Hadfield, M. y Kellow, M. (2002) "Schools as learning communities: Building capacity through network learning". *Education* 3-13, 30 (3) 19-22.
Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. En Hughes, J., Jewson, N. y Unwin, L. *Communities of Practice. Critical perspectives*. London: Routledge, pp. 41-54.
Fuller, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. En Hughes, J., Jewson, N. y Unwin, L. *Communities of Practice. Critical perspectives*. London: Routledge, pp. 17-19.
Furman, G.C. (1998). "Postmodernism and Community in Schools: Unraveling the Paradox". *Educational Administration Quarterly*, 34 (3) 298-328.
Furman, G.C. (2004). "The ethic of community", *Journal of Educational Administration*, 42 (2) 215-235.
Gray, J. (2001). *Introduction in success against the odds: Five years on*. London: Routledge.
Gronn, P. (2000) "Distributed Properties. A New Architecture for Leadership". *Educational Management & Administration*, 28 (3) 317-338.
Hargreaves A. y Fink, D. (2004). "The seven principles of sustainable leadership". *Educational Leadership*, April.
Hargreaves A. y Fink, D. (2007). Energizing leadership for sustainability. En Davis, B. *Developing sustainable leadership*. London: Paul Chapman, pp. 46-64.
Harris, A. (2006). "Leading change in schools in difficulty." *Journal of Educational Change*, 7: 9-18.
Harris, A., Gunraj, J., James, S., Clarke, P. y Harris, B. (2006). *Improving schools in exceptionally challenging circumstances: Tales from the front line*. London: Continuum Press.

Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, UK: Open University Press.
Kezar, A. y Eckel, P. (2002). "Examining the institutional transformation process: The Importance of Sensemaking, Interrelated Strategies, and Balance". *Research in Higher Education, 43 (3)* 295-328.
Kramer, R.M. y Cook, K.S. (2004) *Trust and distrust in organizations: dilemmas and approaches*. New York: Russel Sage Foundation.
Kruse, S.D. (1997). "Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community". *Educational Administration Quarterly*, 33 (3) 261-289.
Kruse, S.D. (2001). "Creating communities of reform: continuous improvement planning teams". *Journal of Educational Administration*, 39 (4) 359-383.
López Yáñez, J. (2010). "Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales". *Profesorado*, 14 (1) 9-28.
López Yáñez, J. y Lavié Martínez, J.M. (2010). "Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela". *Profesorado*, 14 (1) 71-92.
Louis, K.S., Mayrowetz, D., Smiley, M. y Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership, en Harris, A. (Ed) *Distributed leadership. Different perspectives*. London: Springer, pp. 157-180.
Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. y Russ, J. (2004). "Improving schools in economically disadvantaged areas: a review of research evidence". *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2) 149-175.
Myers, K. y Stoll, L. (1998). *No quick fixes: Improving schools in difficulty*. London: Falmer Press.
Paredes Scribner, J., Cockrell, K.S., Cockrell, D.H. y Valentine, J.W. (1999). "Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process". *Educational Administration Quarterly*, 35 (1) 130-160.
Pouravood, R.G. (1997). "Chaos, complexity, and learning community. What do they mean for education?" *School Community Journal*, 7 (2)

57-64.
Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., James, S. y Harris, B. (2006). "Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances". *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (4) 425-439.
Samier, E.A. (2010). The interdisciplinary foundation of trust. From trustworthiness to betrayal, en Samier, E.A. y Schmidt, M. *Trust and betrayal in educational administration and leadership*. New York: Routledge, pp. 4-12
Sánchez Moreno, M. y López Yáñez , J. (2010). "Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela". *Profesorado*, 14 (1) 93-110.
Schmidt, M. (2010). Educational trust: a critical component in the (de)cultivation of social capital in school districts. En Samier, E.A. y Schmidt, M. *Trust and betrayal in educational administration and leadership*. New York: Routledge, pp. 43-58.
Shields, C.M. y Seltzer, P.A. (1997). "Complexities and Paradoxes of Community: Toward a more useful conceptualization of community". *Educational Administration Quarterly*, 33 (4) 413-439.
Spillane, J. y Diamond, J. (2007). *Distributed Leadership in Practice.* New York: Teachers College Press.
Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco: Jossey-Bass
Strike, K.A. (2000). "Schools as communities: four metaphors, three models, and a dilemma or two" *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4) 617-642.
Tschannen-Moran, M. (2001). "Collaboration and the need for trust". *Journal of Educational Administration*, 39 (4) 308-331.
Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (1998). "Trust in schools: a conceptual and empirical analysis". *Journal of Educational Administration*, 36 (4) 334-352 .
Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2000). "A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust". *Review of*

Educational Research, 70 (4) 547-593.
Vangen, S. y Huxham, Ch. (2003). "Nurturing collaborative relations. Building trust in interorganizational collaboration". *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39 (1) 5-31.
Voulalas, Z.D. y Sharpe, F.G. (2005). "Creating schools as learning communities: obstacles and processes". *Journal of Educational Administration*, 43 (2) 187-208.
Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
Westheimer, J. (1999). "Communities and Consequences: An Inquiry into Ideology and Practice in Teachers' Professional Work". *Educational Administration Quarterly*, 35 (1) 71-105.

Actitud proactiva, objetivo básico de la educación

Ángeles Pérez Agudo
Roberto Fernández Pérez
Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Castilla La Mancha

Los centros educativos tenemos asumida inevitablemente la labor, compartida con la familia y otros agentes/contextos sociales, de velar para que nuestros niños y jóvenes sean capaces de construir un entorno con valores de equidad, cohesión y solidaridad, que sean capaces de gestionar de manera inteligente y pacífica los conflictos que forman y van a formar parte de su vida y crear, en el presente y en el futuro un buen clima de relaciones. (Boqué, C. 2005)

En la actualidad parece que casi todo está permitido, por miedo al autoritarismo se ha renunciado a la autoridad, por miedo a la libertad se ha llegado al libertinaje. Una sociedad sin tabúes, más abierta es positivo si se acompaña de apoyo, cariño y normas claras. (Boqué, C. 2005).

Lo primero que tenemos que decidir es si, como centro, hacemos nuestra la necesidad de educar para que sea posible una convivencia pacífica, más allá de la preocupación exclusiva de que las relaciones interpersonales no entorpezcan las tareas académicas. Convivir es mucho más: es crecer con los demás, compartir, aprender a valorarse uno mismo, participar, respetar... Para ser persona es necesario serlo

con los demás, de ahí la importancia de **crear entornos acogedores, climas de aula y de centro donde no sea posible ninguna forma de violencia** (incluso las más ocultas: normas y tradiciones injustas). (Boqué, C. 2005)

Proponernos la promoción de la convivencia de forma positiva y como cultura de paz supone abordar las relaciones humanas entendiendo que la construcción de las personas (el desarrollo de nuestros alumnos) se produce en situaciones de interacción social, que la base de la convivencia son las relaciones interpersonales en las que la comunicación, los sentimientos y emociones y el desarrollo moral son determinantes. (Martínez y Tey, 2003).

Rosa Marchena y José Moya de la Universidad de Palmas de Gran Canarias nos aportan algunas claves para afrontar los problemas de convivencia en los centros y hacer posible la construcción de comunidades educativas solidarias. Esas claves son, de forma resumida, las siguientes: poder dar respuesta a los problemas de convivencia depende del enfoque que se adopte (no son excluyentes) y que nos va a ayudar a definir el problema.

Hasta el momento el problema se ha situado en tres lugares distintos: en el alumnado, en el modo en que se les enseña y en la escuela. Estas tres localizaciones responder a tres enfoques: psicológico, instruccional e institucional. Conocer cada uno de estos enfoques puede ayudarnos a definir una opción para la configuración del sistema educativo, dado que cada uno de estos enfoques representa otras tantas opciones.

El **enfoque psicológico** ha sido el mayoritario hasta el momento en el planteamiento y la resolución de los problemas de convivencia en los centros. Desde este enfoque, lo "problemático" son los chicos o las chicas, quienes por sus características, su origen social o cualquier otra razón, no aceptan el orden escolar. Esto significa que los problemas son de comportamiento y que los problemas son individuales. Para resolver este tipo de problemas se suele utilizar una estrategia reactiva.

Los dos otros enfoques son menos frecuentes en nuestro país y tienen, además, algo en común: los problemas de convivencia no son sólo

problemas de comportamiento, sino que son problemas vinculados a las condiciones de escolarización. Desde el **enfoque instruccional**, el problema es la enseñanza y el aprendizaje del comportamiento adecuado, dado que la escuela puede llegar a exigir al alumnado y al profesorado comportamientos que previamente no se han adquirido. Este enfoque es el que ha favorecido el auge de programas de entrenamiento cognitivo, o de mejora de las habilidades sociales.

Finalmente, desde el **enfoque institucionalizado**, se puede asumir que los problemas pueden ser a la vez de comportamiento e instruccionales, pero en cualquiera de los casos **están relacionados con las condiciones que la escuela ha generado**. Fruto de este enfoque son los **programas de mejora de la convivencia que persiguen generar un modelo de convivencia democrática dentro de los centros, o los que promueven la creación de equipos de mediación y resolución de conflictos.**

Podemos plantearnos dos tipos opuestos de intervención: una encaminada a detectar y controlar al alumnado conflictivo únicamente y tratándolo como problemática aislada concentrando en ellos sus esfuerzos y olvidando el "fortalecimiento humano de todo el alumnado", o por el contrario otras intervenciones, promotoras de convivencia pacífica que intenta resolver los conflictos futuros aprovechando los actuales, convirtiendo la resolución de un conflicto actual en prevención de un conflicto futuro (perspectiva preactiva) y que requiere la colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa para actuar como red protectora a la vez que preventiva. (Boqué 2006, Vaello 2003).

Con las acciones derivadas del Modelo de Convivencia propuesto por la Junta de Castilla La Mancha pretendemos promover unos valores, actitudes y conductas positivas para la interacción social, basados en los principios de los derechos humanos y el rechazo de toda postura violenta o discriminatoria; proporcionar un buen instrumento para construir una cultura democrática, participativa, tolerante y respetuosa con las diferencias; y fundamentar compromisos y prácticas responsables de toda la comunidad educativa, profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios.

A la hora de trabajar por la mejora de la convivencia en el centro es necesario conocer su realidad, detectar sus necesidades y recursos, analizar las conductas problemáticas, formular propuestas de actuación y compartir las buenas prácticas. (Boqué, C. 2005).

Es frecuente dibujar un panorama en *negativo* de la convivencia, concibiéndola como un problema ante el que se debe intervenir y frente al cual lo racional y verdaderamente importante es buscar *soluciones*.

Sin embargo, la convivencia ha de abordarse en *positivo*; educar para la convivencia no es renunciar a la existencia de conflictos sino saber enfrentarlos y superarlos positiva y efectivamente.

Promover la convivencia escolar significa adoptar un enfoque *proactivo* y *educativo*, significa trabajar por ella desde intenciones claras, legítimas y necesarias. La convivencia es un objetivo fundamental del proceso educativo, proceso que conlleva actitudes de aceptación y respeto, prepara al/a la niño/a y al adolescente para la vida adulta y facilita el clima escolar de aprendizaje.

Significa también dar énfasis a lo *preventivo*, porque promueve la creación de un espacio y un clima que previene la aparición de fenómenos disruptivos, perturbadores y violentos.

Y, por último, significa poner el foco en lo *comunitario*, porque para mejorar la convivencia es importante el compromiso de todos: de la Administración; de la comunidad en su conjunto; del profesorado comprometido a impulsar, en el desarrollo de su actividad docente, la formación en valores; de las familias, sin cuya colaboración no se puede llevar a cabo una educación coordinada en sus principios y acciones; y, por supuesto, de los alumnos y alumnas, que deben colaborar en la concienciación de todos sus compañeros sobre la necesidad de actuar en la prevención y en la solución de los conflictos.

El Proyecto educativo se convierte en un verdadero Plan de convivencia tal y como contempla el punto 1 del Acuerdo regional para la convivencia.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación indica en su artículo 121 que el Proyecto educativo del centro recogerá el plan de convivencia, y las Órdenes de funcionamiento de los centros docentes

señalan que el Proyecto educativo incluirá entre sus apartados los principios educativos y los valores que guían el plan de convivencia.
No se trata tanto de incorporar un nuevo plan alternativo en los centros cuanto de conseguir que la promoción de la convivencia pacífica, la resolución dialogada de los conflictos, la educación intercultural y la igualdad entre hombres y mujeres, sean los principios y valores del Proyecto educativo que sirvan de guía a las programaciones didácticas y a la organización de la vida y las relaciones en el centro.
El compromiso de la comunidad educativa se concreta en la Carta de convivencia que, como declaración positiva, deben realizar todos los centros, según determina el punto 3 del Acuerdo regional para la convivencia.
Tal como la contemplamos, la Carta de convivencia es el *rostro* vivo que el Proyecto educativo ofrece de su interés por la defensa de una convivencia pacífica y democrática. Así, podemos considerar que la Carta de convivencia traduce las intenciones del Proyecto educativo en la medida en que:

- Hace explícita y expresa la declaración de principios, el qué y el porqué se persigue un determinado modelo de convivencia en el centro educativo.
- Orienta la redacción de las Normas de convivencia, organización y funcionamiento, estableciendo los principios básicos que deben sustentarlas: reparación del daño, diálogo para la resolución de conflictos, o cualesquier otros que el centro determine.
- Plasma los acuerdos de la comunidad educativa en relación con la promoción de la convivencia.
- Expresa con claridad los derechos y deberes de la comunidad educativa (pero no el reglamento que los desarrolla, que sería una parte de las Normas de convivencia, organización y funcionamiento).

En lo que respecta a los derechos y deberes del alumnado, se tendrá como referente el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1995, reguladora del Derecho a la Educación, modificado por la Disposición final primera de

la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Toda la comunidad educativa deberá participar democráticamente en la elaboración de la Carta de convivencia, que será fruto del acuerdo y del consenso. Las Órdenes de organización y funcionamiento de los centros docentes de Castilla-La Mancha utilizan como término "Normas de convivencia, organización y funcionamiento" para recoger la propuesta del artículo 124 de la LOE de que los centros elaboren "Normas de organización y funcionamiento", como alternativa, desde la convivencia, del tradicional y reglamentista Reglamento de régimen interior.
La comunidad educativa establece las reglas del juego y utiliza su aplicación como una vía más para educar por y para la convivencia. Su elaboración debe de ser una práctica viva de convivencia democrática y en su redacción ha de quedar clara la intención de favorecer tanto las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa como el funcionamiento de los diferentes órganos de gobierno y coordinación didáctica.
En las Normas de convivencia, organización y funcionamiento se reflejarán, entre otros aspectos:

- Las condiciones de participación del alumnado -incluido el derecho de reunión-, el profesorado, las familias y el personal no docente en el centro.
- Los mecanismos para la promoción de la educación en valores, con especial énfasis en la educación intercultural y para la convivencia.
- Los procedimientos de actuación del Consejo escolar, de la Comisión de convivencia y de cuantas estructuras y responsables para la promoción de la convivencia, la mediación y la resolución positiva de los conflictos el centro educativo pueda constituir en el desarrollo de su autonomía organizativa.
- Los procedimientos para la aplicación y revisión de las Normas generales del centro.
- Los criterios para concretar las Normas del centro en Normas de aula mediante la elaboración democrática de las mismas y la participación activa del alumnado, el/la tutor/a y el equipo docente.

Las Normas específicas de cada aula serán elaboradas, revisadas y aprobadas anualmente, de forma consensuada, por el profesorado y el alumnado que convive en ellas. El Consejo escolar debe velar para que dichas normas, tanto en lo que respecta a su elaboración como a su contenido, sean consonantes con los principios generales establecidos para todo el centro y para que no contradigan normativas de rango superior.

Para concretar estas acciones es importante conocer que, aunque la responsabilidad de promover la convivencia recae en todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, es necesario identificar algunas "figuras" que resultan claves

El Equipo directivo, como órgano de gobierno responsable de coordinar todas las actuaciones del centro y como garante de la participación democrática; **el Claustro de profesores**, como órgano de gobierno competente para definir el currículo e incorporar la convivencia como uno de los contenidos clave; o **el Consejo escolar**, como órgano competente para aprobar el Proyecto educativo, resolver los conflictos que puedan surgir y realizar propuestas para la mejora de la convivencia, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

En el seno del Consejo escolar funciona una **Comisión de convivencia**, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 732/1995, a través de la cual los distintos sectores de la comunidad educativa canalizan sus iniciativas para la promoción de la convivencia, realizan propuestas para la prevención y actúan para, de acuerdo con la Carta de convivencia, resolver los conflictos planteados.

También en el Consejo escolar, de acuerdo con la LOE y con lo establecido en las Órdenes de organización y funcionamiento de los centros docentes, se nombra a uno de sus componentes como responsable de promover, a iniciativa propia o de otros miembros de la comunidad educativa, la educación en valores, la mejora de la convivencia y la igualdad entre hombres y mujeres en todos los

procesos educativos y de participación que se dan en el centro.
Pero el Acuerdo por la convivencia en los centros escolares de Castilla-La Mancha incorpora dos elementos más que pueden resultar claves: la presencia de **una persona** que, elegida por el Consejo escolar entre el conjunto de miembros de la comunidad educativa, tenga la **responsabilidad de ejercer funciones de mediación y arbitraje** en los conflictos más importantes, como alternativa a los procesos sancionadores (punto 4); y **la creación de equipos de mediación** (punto 5).
Corresponde a los centros, en el uso de su autonomía organizativa, definir cualesquier otras fórmulas y mecanismos para promover la convivencia, a través de los citados equipos de mediación y tratamiento de conflictos, de observatorios o departamentos de convivencia o de comisiones de distinto tipo.
No hay que perder de vista que la multiplicación de figuras puede sustituir las actitudes de compromiso por las de *derivación* y llevar a cierta confusión si el centro no gestiona adecuadamente su funcionamiento y establece con claridad sus objetivos y prioridades. Para evitar que esto suceda es imprescindible definir y diferenciar a quien corresponde la mediación, a quién el arbitraje y a quién la aplicación de la disciplina y el control de la misma.
Esta definición exige articular claramente los papeles que se desempeñan estas figuras, así como sus interrelaciones. Existe la posibilidad, por ejemplo, de que el/la responsable de arbitraje y el/la miembro del Consejo escolar responsable de promover la educación en valores, la mejora de la convivencia y la igualdad entre hombres y mujeres, sea la misma persona; incluso puede formar parte de la Comisión de convivencia pero, en este caso, no debería cumplir con la tarea de imponer correcciones.
El objetivo último de la educación para la convivencia es promover unas buenas relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual requiere, al menos, lo siguiente:

- Mantener una visión positiva del conflicto, como algo consustancial al ser humano y habitual en la vida cotidiana y que, bien resuelto a través del consenso y la negociación, implica un enriquecimiento

mutuo.

- Promover la participación como objetivo educativo y valorar la comunicación como elemento fundamental para la mejora de la participación.
- Considerar el centro como una comunidad de convivencia constituida por distintos subsistemas, como una unidad de convivencia configurada a partir de la coexistencia y articulación de varios grupos humanos.
- Promover el establecimiento de un sistema de normas elaboradas democráticamente que sean el reflejo de la participación, el diálogo y el consenso de la comunidad escolar.
- Educar para la convivencia, esto es, educar en valores fundamentales de ciudadanía, respeto, justicia, tolerancia, solidaridad y compromiso con el bien común.
- Dar la máxima importancia a la organización y gestión del aula, como espacio privilegiado en el que tienen lugar la mayor parte de las transacciones interpersonales, así como a la metodología de enseñanza y aprendizaje.
- Impulsar la creación de estructuras para la mejora de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
- Favorecer el desarrollo socioafectivo y el conocimiento de los otros, afrontando el reto de enseñar y aprender a vivir consigo mismo y con los demás, y teniendo como objetivo explícito del currículo la *alfabetización emocional*.

En resumen, la escuela debe estar comprometida en la tarea de sensibilizar en torno a los valores propios de la convivencia y las conductas que pueden perturbarla; prevenir la aparición de conflictos y, sobre todo, el afrontamiento negativo de los mismos; identificar y detectar posibles situaciones que atenten contra la dignidad de las personas, como el maltrato por abuso de poder entre iguales; e intervenir, no sólo como reacción ante los problemas, sino también para fomentar un mejor clima de centro y unas buenas relaciones interpersonales.

En Castilla-La Mancha, abogamos por un tratamiento integrado de la convivencia, cuyas condiciones serían las siguientes:

- La construcción de un marco curricular y organizativo que acoja iniciativas para mejorar la convivencia y que sea él mismo un ejemplo vivo de convivencia democrática.
- La coexistencia de distintos responsables para la mejora de la convivencia, en particular equipos de mediación y resolución negociada de conflictos, sin que ello suponga que sólo a ellos compete la intervención.
- La elaboración democrática de normas y el fomento de la participación de la comunidad educativa.

Este modelo se denomina *integrado* porque se inserta en el currículo, esto es, en el núcleo mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y también en la cultura organizativa del centro.
Pero además de un enfoque *integrado*, la educación para la convivencia requiere un enfoque *integrador*, puesto que debe incorporar actuaciones en diversos ámbitos y que afectan a diversos niveles vinculados unos con otros: comunidad local, centro, aula e individual.
La convivencia en el centro
Los desencuentros en torno a las medidas más convenientes para mejorar la convivencia proceden, con frecuencia, de puntos de vista distintos y sensibilidades diversas sobre el concepto de *convivencia* y la mejor forma de regularla.
Por eso, es imprescindible partir de una toma de conciencia, valorando el clima de centro y las actitudes y concepciones del profesorado, el alumnado y las familias, así como emprender campañas de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa.
En el nivel de centro, el instrumento más utilizado para regular la convivencia ha sido el Reglamento de régimen interior, si bien, con frecuencia, se trata de algo poco participativo y flexible, que se limita a un mero catálogo de deberes y sanciones.
Estas limitaciones se deben superar, para convertirlo en un instrumento que facilite la vida diaria y permita el aprendizaje de la

convivencia. La organización del centro ha de cambiar a partir de la participación. Todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios) aportan experiencias enriquecedoras y deben participar en la definición del proyecto educativo y la elaboración de las normas de convivencia, organización y funcionamiento.

Pero, más allá de las reglas del juego que regulan el funcionamiento del centro, el currículo se configura como el eje principal del quehacer educativo, tanto en lo que corresponde a las clásicas asignaturas como en materia de educación en valores y convivencia. Tanto los contenidos como, sobre todo, las estrategias y actitudes docentes, los agrupamientos, el uso de los espacios y tiempos escolares, los métodos de trabajo en el aula, las tareas escolares y la forma e instrumentos de la evaluación, constituyen los elementos clave para transmitir un determinado modelo de convivencia.

Si ello es así, y como ocurriría con cualquier otra intervención educativa, es imprescindible evaluar las actuaciones realizadas, lo que puede hacerse mediante una autoevaluación institucional en el marco de la evaluación interna del centro.

Pero esta evaluación no debe limitarse a la incidencia de conflictos, sino que debe contemplar los cambios a medio y largo plazo en el clima del centro y el desarrollo socio-afectivo del alumnado.

La convivencia en el aula

En este nivel, se hace necesario adaptar la normativa de funcionamiento al aula, acercándola al alumnado y dándole la oportunidad de participar en su elaboración. Por esta razón, es muy importante que existan normas de aula elaboradas democráticamente.

Por otro lado, los propios contenidos curriculares y los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen incidencia en el clima y, por tanto, son elementos imprescindibles para un tratamiento global de la convivencia. Así, es preciso adecuar los contenidos, organizarlos y secuenciarlos teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje del alumnado; adoptar metodologías de enseñanza más participativas y variadas; y prestar atención a diferentes formas de agrupamiento, para facilitar la interacción entre los alumnos y de éstos con el

profesor.
Estos dos aspectos, la elaboración de normas de aula y los cambios curriculares y metodológicos, requieren una fuerte coordinación horizontal del profesorado, esto es, un compromiso de los equipos docentes para trabajar de acuerdo con principios compartidos.
No olvidamos, por supuesto, la acción tutorial, que tiene una importancia crítica en la mejora de la convivencia, por cuanto permite abordar la mejora de la competencia social del alumnado, así como garantizar la atención individualizada a todos aquellos que se encuentren implicados en situaciones de violencia escolar.
No obstante, la educación en valores y normas no compete sólo al tutor o tutora, sino que debe ser asumida por todo el profesorado, constituyendo un eje vertebrador del currículo y una práctica constante y visible.
Intervención individual
La promoción y mejora de la convivencia y del clima escolar previene, pero no impide, la aparición de problemas graves en las relaciones interpersonales, ante los cuales se hace imprescindible intervenir de forma clara.
La intervención individual en temas de convivencia adopta con frecuencia la forma de protocolos de actuación, que ayudan a tener presentes las fases y dimensiones que se deben contemplar ante fenómenos específicos. A esto responde el protocolo sobre maltrato entre iguales publicado en Castilla-La Mancha, que especifica las actuaciones que deben seguirse para la detección, intervención y, en su caso, derivación a otras instancias.
El uso de protocolos no agota la intervención sobre la convivencia, sino que siempre ha de apoyarse en otras actuaciones -previas, concurrentes o futuras-, de carácter preventivo y comunitario, cuyo objetivo último será promover unas buenas relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa.
Pero la intervención preventiva y la intervención a través de protocolos no exime del cumplimiento de la normativa de convivencia del centro, lo que supondrá aplicar las medidas previstas en el caso de conductas contrarias a la misma.

En cualquier caso, la intervención individual para la mejora de la convivencia debe ir dirigida a dotar al alumnado de las herramientas necesarias para favorecer el desarrollo socioafectivo y el aprendizaje de valores cívicos a través de la adquisición de competencias interpersonales.

Referencias bibliográficas

Modelo de Convivencia en Castilla-La Mancha. Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa. Consejería de Educación y Ciencia. (2006).

Borrador Decreto de Convivencia. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

Martínez y Tey (coords.) (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Barcelona: Desclèe de Brouwer..

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia.* Barcelona: Graó.

Boqué, C. (2006). *"Hablamos de soluciones". Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona: Praxis.

Marchena. R. y Moya, J. *Documento para la reflexión previa a la asistencia al encuentro estatal de atención a la diversidad* VII Encuentro estatal de atención a la diversidad: aprendiendo de y en la diversidad. Santiago de Compostela, 26, 27 y 28 de marzo de 2007.

Modelos de gestión y organización para la coparticipación en un centro. Relaciones con el medio y estructuras internas

Daniel Rodríguez Arenas

José Antonio Rodríguez Ruiz

IES Montes de Toledo. Gálvez. Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha

1. *Contextualización y marco de referencia*

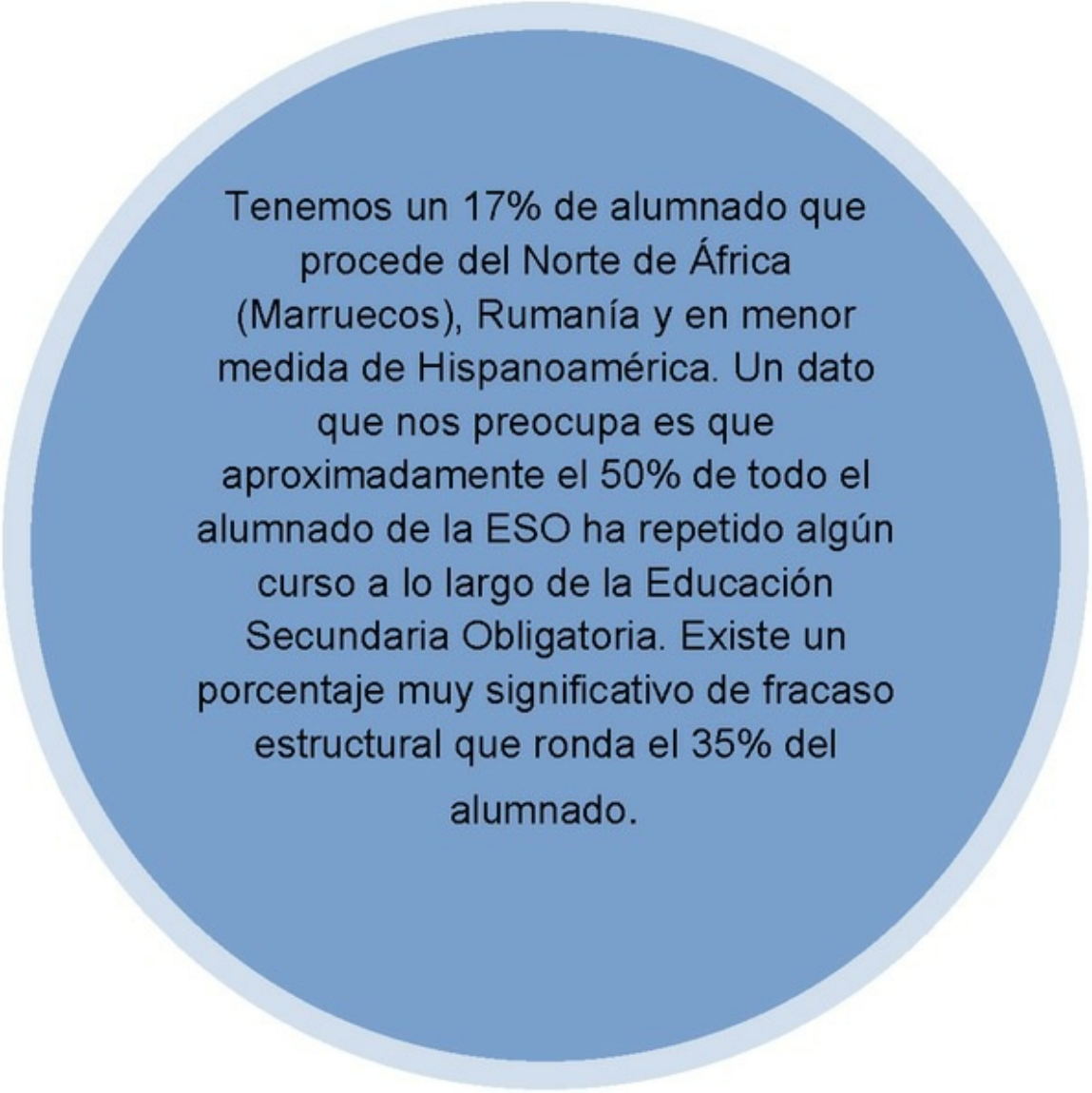
La importancia de la agricultura ha disminuido en los últimos años, aunque aún hay extensiones dedicadas al cultivo de cereales, vid y olivo en las llanuras del centro y norte. La ganadería también ha disminuido aunque la estabulación ha experimentado un auge importante repercutiendo en la industria de derivados cárnicos. El sector que más empleo produce es el industrial, la industria textil (en

declive), alimentaria, de muebles y de mármoles y granitos están tomando gran relevancia en la zona, así como una incipiente industria fotovoltaica y del turismo rural hecho que está incidiendo en el aumento demográfico con una población inmigrante que está rozando el 20 % en muchas de las localidades del ámbito del Instituto.

El **IES Montes de Toledo** se encuentra ubicado al sur de la Provincia de Toledo en la zona central de la comarca de los Montes de Toledo, acoge a la población de un total de 10 localidades (Gálvez, Menasalbas, Cuerva, Pulgar, Noez, Totanés, San Pablo de los Montes, San Martín de Montalbán, Ventas con Peña Aguilera y Navahermosa) cuya extensión suma 874 km2. Actualmente la población de la zona de influencia del IES es de un total de 18.601 habitantes.

La **oferta de infraestructuras y equipamientos sociales**, educativos, zonas de ocio y esparcimiento, guarderías, etc. de la zona es por lo general adecuada aunque en el sector de población joven se

da una falta de cultura del ocio por escasez de motivaciones e interés, la cual centra su tiempo en reunirse en las calles y en discopub.
Respecto al **profesorado** hay una plantilla "oficial" de 66 profesores, siendo el número real de profesores de 82, con un notable aumento que ha venido produciendo en los últimos cursos. El 65% aproximadamente son definitivos y el resto profesores interinos.



Esta circunstancia incide de manera directa en el funcionamiento del IES, ya que existe una gran parte del profesorado (en torno al 35% cada curso si tenemos en cuenta las Comisiones de Servicio y actualmente el "Concursillo") que cambia completamente, hecho que dificulta plantear proyectos a largo plazo y la poca continuidad repercute de manera negativa tanto en los órganos colegiados (CCP,

Claustro, Consejo Escolar) así como en la continuidad de las tutorías y en otros proyectos implantados en el Centro, como mejora de la convivencia, plan de lectura, PROA, Acompañamiento, etc.

Una parte de **las familias** delegan toda la responsabilidad educativa en el centro educativo, sin darse cuenta que su labor como educadores es muy importante también en el proceso de formación de sus hijos e hijas en esta Etapa educativa.

Existe alumnado que carece de una correcta disciplina escolar y hábitos de estudio en su hogar, lo que nos dificulta en gran medida la realización de algunas de las actividades programadas, al encontrarnos con alumnado de baja motivación y unos altos grados de desinterés por todo aquello que le acontece a su alrededor.

También cabe reseñar que según la estadística anual de los últimos cursos, en 1º de la ESO, existe una proporción de 55% de chicos y 45% de chicas, observándose que en 2º y 3º de la ESO se mantiene este porcentaje, pero a partir de 4º y Bachillerato la tendencia se invierte. La razón de este dato es que en los cursos intermedios de la ESO hay muchos varones que repiten curso y terminan abandonando sus estudios ante la posibilidad de incorporación al mercado laboral de forma precaria.

En este sentido en las últimas promociones han titulado el 58% de los alumnos de los cuales el 67% eran chicas y el resto chicos, mientras que en el Bachillerato titulan el 76% de alumnos, dos tercios de los cuales son chicas.

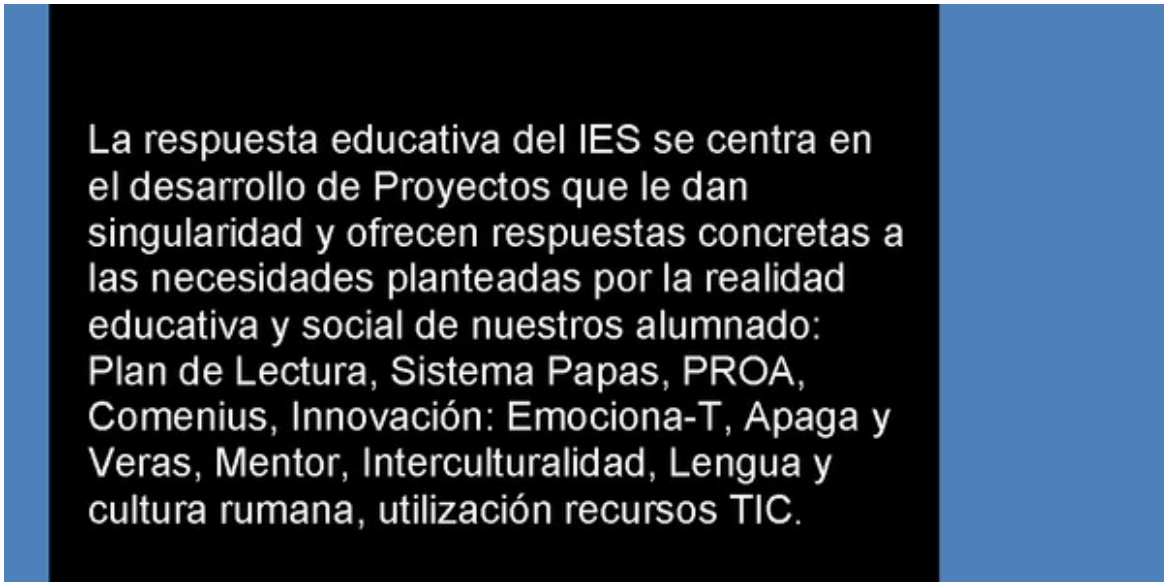
2. *Marco teórico*

Hablar de modelos de gestión es hablar de "estilo de dirección a desarrollar" y su Fundamentación teórica es una cuestión que excede con mucho el propósito de esta comunicación. Sin embargo, haremos un breve repaso a la Fundamentación teórica del estilo de dirección que estamos desarrollando.

2.1. *Liderazgo situacional*

Probablemente el perfil más acorde con el modelo organizativo y con el modo de selección de las leyes que acabamos de enumerar sea aquel que más se acerque al director "profesional" que ejerce un **liderazgo situacional** que a continuación describimos:

El término **situación**, según Planchar (1986) se refiere a las variables que conforma el contexto y que afectan e influyen en la organización para que consiga sus objetivos, tales como: *el clima organizacional, las relaciones del grupo al logro, los incentivos socioeconómicos que estimulan al grupo para superar dificultades y afrontar los cambios, la antigüedad de la plantilla, los posicionamientos de los miembros del grupo ante el poder, el control, los resultados, etc.*



Según el modelo de liderazgo situacional de Hersey y Balnchard (1982), no existe ningún tiempo de dirección cuya bondad dependa de la persona que lo ejercite. Lo que sí existe son distintos momentos condicionados por el ambiente organizacional a los que hay que aplicar distintos modos de relación y de liderazgo. El líder idóneo, según este modelo, sería aquel que tuviese sensibilidad y la capacidad para leer las situaciones cambiantes que le ofrece el grupo y la suficiente versatilidad para adaptarse a las distintas realidades grupales que le ha tocado conducir (Álvarez, 1988). Estos autores consideran al grupo humano como un ser vivo que crece y, en su desarrollo, pasa por fases que son el resultado de la combinación de dos variables que definen como **competencia** e **interés**. Para cada nivel de desarrollo o cada subgrupo definido por la combinación de las dos variables (competencia e interés) exige un estilo adecuado de dirección. Puede concluirse, que para estos autores, el estilo idóneo de dirección es el que es capaz de adecuarse a cada una de las situaciones que presentan los distintos subgrupos que conforman la organización.

D1 Poca competencia Mucho interés	S1 DIRIGIR Estructurar, controlar y supervisar
D2 Alguna competencia Poco interés	S2 INSTRUIR Orientar y ayudar
D3 Mucha competencia Interés variable	S3 APOYAR Elogiar, escuchar y dar facilidades
D4 Mucha competencia Mucho interés	S4 DELEGAR Traspasar la responsabilidad de las Decisiones cotidianas

2.2. *Liderazgo compartido*

Probablemente, el estilo de director que con más interés persigue la legislación de la última década sea la del **equipo directivo**, muy cercano a la concepción de Les Metcalfe y Sue Richards (1987) sobre liderazgo compartido. Para estos autores la función directiva consiste en actuar en un sistema de dos binomios: *procedimiento-resultado, estabilidad-cambio*, y en cuatro ámbitos de intervención: *Gestión administrativa, Organización ejecutiva, de Interacción y de Innovación.*

La complejidad de los centros escolares, los diversos intereses que interactúan generando conflictos difícilmente controlables, la variedad de objetivos que exigen acciones accidentalmente articulables, las relaciones con interlocutores dispersos de un entorno heterogéneo y no abarcable exige una dirección también compleja que no pueda ser atendida por una sola persona con perfiles tan dispares como los que plantea Hersey y Blanchard en su modelo de liderazgo situacional.

Se impone un estilo compartido por perfiles distintos y específicos que constituyan un equipo de dirección y participen en un proyecto común orientado cada uno hacia un ámbito específico de actuación y responsabilidad. El esquema de Metcalfe y Richards puede servir como ilustración del planteamiento que acabamos de describir brevemente:

Un estilo interactivo, en función de ámbitos de intervención heterogéneos, debe ser entendido como el de un equipo dinámico que se adapta a situaciones diversas y cambiantes de una organización poderosamente influida por el contexto que exige resultados.

2.3. *Liderazgo pedagógico*

La LOE, en su artículo 132. c), establece como competencia del director, entre otras, la de: *"Ejercer la**dirección pedagógica**, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro".*

Este Liderazgo pedagógico, en estos momentos es un estilo de dirección emergente en muchos países de nuestro entorno. El cambio que se está produciendo en los sistemas educativos y la importancia que se da hoy en día a la educación en estos países está teniendo serias implicaciones en la forma de dirigir los centros, en la responsabilidad que se exige a sus directivos y en la autonomía que se les concede para gestionar la escuela. Los gobiernos centrales y las administraciones locales establecen, sin embargo, una amplia gama de metas, fines y objetivos, que crean grandes expectativas en los clientes. Esta dinámica de interés por la escuela se concreta en la exigencia de resultados. Beare, Caldwell y Millikan (1992) dicen que se ha desplazado hacia las escuelas una mayor responsabilidad sobre la consecución de resultados, incluyendo una mayor autoridad para tomar decisiones sobre programas y recursos. Así surge un modelo nuevo de dirección, cuyo estilo debe combinar la exigencia de metas sociales, hasta ahora responsabilidad de la familia, la iglesia y la sociedad, con la consecución de objetivos didácticos.

Este planteamiento ha llevado a la creación de un modelo propio de liderazgo pedagógico que debería implicar (Duke, 1978) dos áreas de

actividad plenamente interrelacionadas: *el favorecimiento de la mejora de la calidad de la enseñanza y la capacidad para tratar con éxito ciertas situaciones clave.*

En cuanto a la **mejora de la enseñanza**, Duke plantea que la dirección pedagógica ha de centrarse en proporcionar una imagen de profesor competente implicado en seis tipos de actividades que deben ser propiciadas por la dirección:

Asistencia clínica: capacidad para diagnosticar necesidades educativas y proporcionar experiencias de aprendizaje a los alumnos considerados como individuos

Planificación: selección adecuada de objetivos, experiencia de aprendizaje y la valoración de los procedimientos

Instrucción: comunicación satisfactoria y logro de las expectativas para todos los alumnos

Dirección del aula: mantenimiento de un ambiente de trabajo ordenado que facilite el aprendizaje

Tutela del progreso: elaboración continua de informes para los estudiantes y sus familias

Cuidado del estudiante: con acciones como respeto, aceptación, apoyo y reconocimiento.

Y respecto a las situaciones clave en el Liderazgo pedagógico, Duke señala siete situaciones que consideró fundamentales para definir un estilo de liderazgo pedagógico:

Supervisión y desarrollo del profesor: que implica trabajar con el profesor en el diseño y puesta en práctica de programas para su desarrollo profesional.

Evaluación del profesor, como condicionante de toda escuela autónoma

Dirección y apoyo instructivo, con estrategias que apoyen al profesor a crear un clima adecuado en el proceso de aprendizaje.

Dirección de recursos, que garantice la adquisición y distribución de recursos escasos.

Control de calidad, mediante la fijación colegiada de pre-doctores que permitan observar internamente el grado en que se han tratado y resuelto las metas, necesidades y prioridades.

Coordinación de programas, tanto a nivel horizontal como vertical.

Previsión de los problemas laborales, que pueden entorpecer y desviar la atención de la calidad del aprendizaje.

Álvarez (1988) resume este estilo en las siguientes capacidades mínimas:

Capacidad de tomar decisiones.

Capacidad de relación e interacción.

Capacidad de asumir y vivir en el conflicto.

Capacidad de entrega prioritaria a la función directiva.

2.4. *Liderazgo pedagógico en equipo*

San Fabián (1991), a partir de las revisiones de Duke, sintetiza un cuadro de competencias propias del liderazgo pedagógico y eficaz:

La dirección tiene un proyecto que es capaz de transmitir a toda la comunidad educativa

La dirección interviene en el ámbito curricular colaborando estrechamente con el profesorado.

La dirección crea un ambiente ordenado y un clima escolar que facilita la enseñanza y el aprendizaje.

La dirección conoce la enseñanza de calidad y trabaja activamente con el profesorado para mejorar su competencia profesional

La dirección supervisa y evalúa el rendimiento del centro.

2.5. *Liderazgo transformacional*

Bernand Bass (1988) lo define como *el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo.* En otras palabras, según Tom Peters (2003), ***hacer del lugar donde la gente trabaja no sólo***

que haga "lo debido", sino también... conseguir iniciar y poner en práctica grandes cosas.

Premisa fundamental de este Liderazgo: entrar en la "era del Talento", es decir, "colocar a las personas en primer lugar" (Tom Peters, Re-imagina. Excelencia empresarial para una era perturbadora. 2003).

Talento que viene definido, según Tom Peters, por los siguientes rasgos:

Muestra pasión	Muestra curiosidad.
Inspira a otros	Encarna "lo extraño"
Ama la presión	Destila alegría.
Es activo	Piensa a alto nivel.
Conoce la forma de terminar una tarea	Capta el talento.
Les disgusta la burocracia	Re-imagina la organización

3. *Descripción de la aportación*

Los principios pedagógicos y organizativos de nuestro modelo de gestión están basados en la normativa en vigor, en los principios derivados de la Constitución española y la Declaración Universal de los Derechos humanos, así como los derivados de los estilos de dirección reseñados con anterioridad, especialmente del **modelo pedagógico-en equipo-transformacional**. A modo de resumen enumeramos los siguientes como líneas prioritarias de trabajo:

Líneas prioritarias de actuación:

- Partir de la **especificidad del centro** y del análisis realista del contexto concreto del IES Montes de Toledo
- **Realismo**, partir de lo existente, considerando las limitaciones normativas y organizativas para el ejercicio realista de la autonomía pedagógica y organizativa.
- **Utilidad**: lograr cambios efectivos, a partir de las necesidades detectadas por la normativa, expresadas y percibidas por la comunidad educativa.
- **Rigor**: estudio de necesidades, establecimiento de objetivos, elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de las mismas.
- **Participación**: facilitar la comunicación eficaz entre todos, la intersubjetividad de los diferentes miembros de la comunidad educativa, conjugar visiones, integrar de intereses

- **Flexibilidad**: adaptar la organización y la enseñanza a las necesidades reales. Porque la realidad es dinámica, cambiante y mejorable
- **Descentralización** en la toma de decisiones: hacer competentes a los que tienen que ejercer la autonomía.
- **Utilización de Nuevas herramientas** de comunicación y gestión. La Tecnología dirige el cambio.
- **Destrucción de barreras** (arquitectónicas y de comunicación), no jugar a la defensiva, fomento de las innovaciones, huir de la rigidez y la burocracia, fomento de la novedad, la rapidez y la astucia.
- **Optimismo** y control efectivo de las emociones
- **Apertura** al entorno y al exterior

Estas Líneas prioritarias de actuación se desglosan en los siguientes bloque de actuaciones, de tal manera que su desarrollo marcha anualmente, a través de la PGA y la Memoria Anual, los ejes hacia los cuales el centro se re-direcciona.

Bloques ACTUACIONES	OBJETIVOS
1. Coordinación del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje	- Detectar necesidades: normativas, expresadas y percibidas
	- Adecuar al contexto del centro las nuevas enseñanzas de la LOE
	- Promover acciones dirigidas a hacer la enseñanza y el aprendizaje más atractivo
	- Introducir nuevas herramientas de comunicación que faciliten el acceso al conocimiento
	- Crear redes intermedias de apoyo social y para el aprendizaje
	- Crear redes de apoyo para el profesorado, especialmente del nuevo e inexperto
	- Potenciar la capacidad de coordinación didáctica de los órganos encargados de la misma
	- Desarrollar junto e las programaciones didácticas los planes estratégicos del centro
	- Mejorar la elaboración, desarrollo y evaluación de las programaciones didácticas al objeto de conseguir los objetivos del currículo
	- Atraer nuevos recursos y programas educativos que mejoren los resultados globales

Bloques ACTUACIONES	OBJETIVOS
2. Administración y gestión de la convivencia, la participación y los recursos a través de la organización y funcionamiento	- Revisar el Proyecto Educativo y el Reglamento de Régimen Interior a la luz de la nueva normativa educativa
	- Potenciar las medidas preventivas y de mejora del clima del aula y del centro
	- Promover medidas e iniciativas que incentiven la colaboración efectiva entre las familias y el IES
	- Ejercer la autonomía organizativa
	- Ejercer la autonomía económica
	- Coordinar y dirigir los órganos de gobierno: Equipo directivo, El Claustro y el Consejo Escolar
	- Promover la participación de los alumnos y las familias en el funcionamiento del centro
	- Ejercer la dirección pedagógica de los órganos de coordinación docente: Los tutores, las Junta de profesores, los Departamentos de coordinación didáctica, los representantes de FOL y Economía, la CCP, el Departamento de orientación y el de actividades complementarias y extraescolares
	- Establecer iniciativas de definición y elección de grupos, calendario y horario general del centro, del horario del alumnado, del profesorado y del personal de administración y servicios
Bloques ACTUACIONES	OBJETIVOS
3. Relaciones con el entorno, colaboración con las familias, otras instituciones y organismos, así como con la administración educativa	- Implicar a todas las instituciones del entorno: Ayuntamientos, Asociaciones, Servicios públicos en el desarrollo de medidas de colaboración en el marco del PEC
	- Colaborar con la administración educativa en el desarrollo de programas y actuaciones de cooperación
	- Convertir al IES en un recurso educativo y de promoción cultural para la comarca
Bloques ACTUACIONES	OBJETIVOS
4. Desarrollo de los procesos de evaluación interna, formación en centros y proyectos de innovación e investigación educativa, así como la colaboración en las evaluaciones externas	- Establecer, en coordinación con la CCP, los ámbitos y dimensiones para la evaluación internas, según la normativa en vigor
	- Participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de formación de zona y de centro
	- Animar a la creación de grupos de innovación e investigación educativa
	- Colaborar eficazmente en la evaluación externa y diagnostica

Imaginamos nuevas formas de aprender y enseñar, de organizarse y de relacionarse y estamos haciendo de nuestro lugar de trabajo un lugar...

- Donde la tecnología y las nuevas herramientas de comunicación mueven el "cambio".

- Donde cada individuo es importante, independientemente de sus dificultades de partida
- Donde se parte de las capacidades de cada uno. Donde la obsesión son las personas
- Donde es posible la mejora de las competencias individuales
- Donde se descentralización la toma de decisiones
- Donde somos capaces de reducir toxicidad
- Donde se huye de los procesos burocratizantes
- Donde se mejoran los resultados globales y particulares
- Donde la organización esté al servicio del aprendizaje
- Donde el trabajo en equipo es la herramienta básica de nuestra metodología
- Donde la evaluación se convierta en hábito que sirve para la mejora... en vendavales de destrucción creativa

4. *Resultados*

Debilidades	Fortalezas
Partimos de una organización "estanca" (caja de huevos) Donde la inmediatez se apoderaba de la toma de decisiones Donde no sabíamos cooperar y donde la competición era la regla fundamental de relación Donde no se trabaja en "red" Donde no existían sistemas eficaces de verificación de lo realizado	Creación de "sensación" de ganancia colectiva. Reducción de los "costes de conflictividad" Desarrollo de la dimensión emocional del trabajo: encontrarse, cooperar, efectividad, disfrutar haciendo,... Evaluación en red y rendición "inteligente de resultados". Buenos resultados escolares, de convivencia y relación

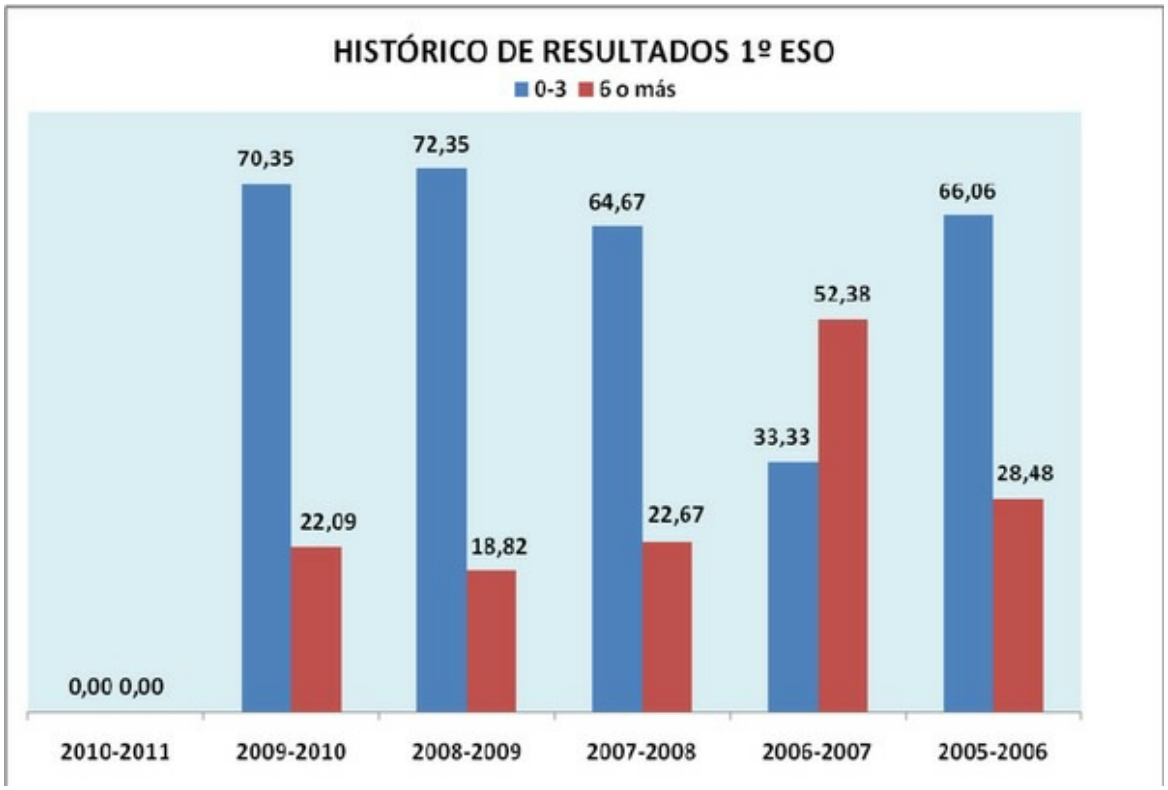
El IES Montes de Toledo como principal referente educativo y cultural en la comarca trata de dar **soluciones y respuestas** a las deficiencias de interés y motivación de determinado alumnado con la puesta en marcha de diferentes **programas específicos implantados** en estos últimos años y que detallaremos de manera exhaustiva en este Proyecto Educativo, entre ellos el Plan de Lectura, el **PROA** que fomenta medidas de reducción de ratios, 2º profesor en el aula, tutorías individualizadas y refuerzo y acompañamiento por las tardes; el **programa de Cultura Rumana** en convenio con el MECD para el alumnado rumano, la edición y publicación de la **Revista digital** del Centro, Jornadas Interculturales, promoción de **Proyectos**

de innovación, utilización de las nuevas tecnologías como el **sistema PAPAS, Proyecto Internacional Comenius**. Utilización masiva de las TIC como herramienta de comunicación y de trabajo en red.
Conclusiones generales del Cuestionario sobre indicadores de evaluación de Calidad en nuestro IES, realizado a finales del curso 2010-11 por 56 profesores sobre un total de 80 profesores:

- **Reflexión conjunta** (diálogo profesional, seguimiento e introducción de cambios, revisión de las clases, confidencialidad) La valoración general de estos indicadores es Buena y Muy buena
- **Planificación:** (reflejo en las programaciones de los proyectos a largo plazo, importancia del proceso de planificar, conocimiento de las prioridades de la PGA, revisión de forma habitual de programaciones) La valoración general de estos indicadores es buena.
- **Participación:** (tenernos en cuenta el parecer de las familias en la introducción de cambios en las programaciones, trabajo conjunto de toda la comunidad educativa para decidir el futuro de nuestro centro, utilización de servicios de apoyo externo). Es este punto la valoración del claustro es claramente mejorable, situándose en niveles 1 y 2 en una escala de 5. Clara línea de mejora para próximo curso.
- **Formación permanente:** (valoración de la formación, importancia de la formación en el PEC, formación centrada en la mejora técnicas y recursos para el aula, la organización del centro permite dedicar tiempo a la formación). Es buena la opinión del Claustro.
- **Coordinación docente:** (capacidad para ejercer funciones de coordinación, trabajamos en equipo, el claustro está informado de las decisiones importantes, compartimos experiencias de mejora de la práctica docente, compartimos la visión de hacia dónde vamos) La valoración en este conjunto de indicadores buena.
- **Liderazgo:** (los miembros con mayor responsabilidad en el Claustro no delegan tareas difíciles, la Dirección lidera las prioridades de la mejora, el profesorado tiene oportunidades de

ejercer funciones de liderazgo). La opinión del Claustro en esta materia de Liderazgo es buena y muy buena, salvo en el indicador relacionado con la posibilidad que tiene el profesorado de ejercer funciones de liderazgo, que la opinión mayoritaria es que no se tienen posibilidades reales de ejercicio.

Y por último como resultados destacados de los 3 últimos cursos (2007 a 2010), el histórico de resultados escolares en los 3 primeros cursos de la ESO, que eran los que tradicionalmente acumulaba mayores tasas de fracaso escolar.



5. *Referencias bibliográficas*

Álvarez Fernández, M. (1999). *Evaluación y Educación en Europa. Diversidad y Confluencia*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer/Educación.

Baz, F. y otros (1994). *La Dirección de Centros Escolares*. Madrid: Edelvives.
Blanchard, K. (2007). *Liderazg, el más alto desempeño*. Barcelona: Norma.
Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que prenden. Promesas y realidades.* Madrid: La Muralla.
Gairín Sallán, J. (2008). "Las Comunidades Formativas de Aprendizaje en el Contexto Institucional". *Revista de Orientación Educacional* V22 Nº42, pp 15-54, 2008.
Goleman, D. (2007). *Inteligencia social, la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
Navarro Montaño, M.J. (2002). "La dirección de centros educativos desde las nuevas perspectivas sobre el liderazgo". *XXI, Revista de Educación*. 4 (2002): 279-290. Universidad de Huelva.
Pascual, R., Villa, A., Auzmendi, E. (1993). *El Liderazgo Transformacional en los Centros Docentes.* Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
Peters, T. (2003). *Re-imagina. Excelencia empresarial para una era perturbadora*. DK Publishing.
Villa, A. (1998). "El Equipo Directivo: líder transformacional del desarrollo profesional". En Fernández, M. y Moral, C.: *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundarla en el marco curricular de la Reforma.* Granada: Force.

Cuando el alumnado dice: "Queremos participar". Una investigación sobre mejora escolar en Educación Infantil

Adelina Calvo Salvador
Ignacio Haya Salmón
Carlos Rodríguez-Hoyos
Universidad de Cantabria

1. *Introducción. Contextualización*

Esta comunicación parte de una investigación más amplia dirigida a profundizar en la práctica de centros educativos más inclusivos a partir del desarrollo de proyectos locales de mejora centrados en aumentar la participación del alumnado.

El origen de este trabajo se encuentra en la evolución que han sufrido

las investigaciones que vienen abordando desde hace varios años dos equipos que trabajan colaborativamente en el marco de diferentes proyectos I+D+i desde las universidades de Cantabria y Sevilla.
De esta forma, los primeros trabajos estuvieron centrados en conocer cómo se desencadenaban y mantenían en el tiempo procesos de exclusión socio-educativa vinculados a la creación de la identidad sexual (Parrilla y Susinos, 2005) y posteriormente se indagaron otros posibles factores o elementos dinamizadores de estas dinámicas como la clase social o el origen étnico (Parrilla y Susinos, 2007), utilizando en ambos proyectos un enfoque de investigación biográfico-narrativo.
Los resultados de estas investigaciones nos hicieron comprender el enorme potencial que tenían los relatos de los jóvenes sobre sus experiencias educativas para la comprensión de cómo la escuela puede favorecer o perjudicar a los jóvenes en su acceso a la cultura básica que debe proveer el período de la educación obligatoria. Y con este punto de partida, emprendimos el trabajo de nuestra tercera investigación (titulada "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar") centrada no sólo en que los jóvenes puedan relatar lo que favorece o perjudica su escolarización, sino también en que puedan imaginar cómo cambiar y mejorar su escuela (a nivel de aula y/o de centro).

2. *Descripción de la aportación*

Actualmente en Cantabria estamos trabajando con un total de 6 casos (5 centros educativos) que cubren todos los niveles educativos: educación infantil, primaria y educación secundaria. En esta comunicación describiremos el trabajo que venimos realizando en uno de los centros de educación infantil (5 años), describiendo la filosofía general de la investigación, así como sus cinco fases de desarrollo.
Las bases teóricas de nuestra investigación, tal y como hemos señalado, son el movimiento de las escuelas inclusivas (Ainscow, 2001) y de mejora escolar (Stoll y Fink, 1999), junto con aquellos trabajos que proponen diferentes experiencias de mejora de la participación aumentando la voz y la toma de decisiones del alumnado (Rudduck y Flutter, 2007; Holloway y Valentine, 2003).

Para cada uno de los casos se ha creado un equipo de investigación formado por varios profesionales vinculados a la Universidad de Cantabria y a los centros educativos con los que estamos trabajando (entre ellos profesorado, orientadores y profesionales del apoyo). De esta forma, los "objetos" de investigación, es decir, los profesionales y los centros, pasan a convertirse en miembros del equipo de indagación. La metodología de investigación utilizada ha sido etnográfica (Díaz de Rada, 2003; Jociles y Franzé, 2008), usándose diferentes fuentes de recogida de datos como el diario, la observación participante, entrevistas, fotografías, grabaciones en audio, etc.
Las fases de la investigación han sido un total de cinco:

1. ***¿Quiénes somos?*** Elección de los casos y negociación del desarrollo de la investigación.
2. ***¿Qué queremos?*** Detección de necesidades.
3. ***¿Todos queremos lo mismo?*** Devolución de la información y negociación de los significados.
4. ***¿Y qué opina el alumnado?*** Fase de consulta al alumnado.
5. ***Ahora emprendemos el cambio***. Diseño, desarrollo y evaluación de una actividad o proyecto de mejora.

3. *Resultados y conclusiones*

La recogida y análisis de información realizada en este centro educativo de educación infantil (aula de 5 años) generó cuatro grandes tópicos que nos ayudaron a discutir cómo participaba el alumnado en clase. De manera más concreta se analizaron: a) Los rincones y el panel del aula, b) El uso de la lectura del cuento, c) El funcionamiento de los equipos de trabajo y la ayuda entre iguales y finalmente, d) La construcción de normas y rutinas.
Las fases de consulta al alumnado y de diseño-desarrollo del proyecto de mejora se desarrollaron de forma paralela, de manera que el alumnado adoptó un papel de co-diseñador de la mejora. Las actividades de mejora se insertaron en diferentes momentos de la vida del aula. En un total de cuatro grupos, el alumnado preparó con la tutora una actividad que ellos mismos, en asamblea con el resto de la

clase, habían elegido. Las actividades fueron: invención de un cuento y creación de marionetas con sus personajes, el juego de las sillas, la elaboración de un mural de primavera y carreras de relevos.

El análisis del diseño y desarrollo de estas actividades muestran algunos elementos que el alumnado ha resaltado como posibles mejoras de la gestión del aula que deberán ser adoptadas en sus rutinas. La profesora ha resaltado el elevado nivel de participación del alumnado que ha permitido mayores niveles de autogestión de los grupos, mayor desarrollo del lenguaje oral, la resolución de ciertos problemas de forma autónoma, etc. La orientadora del centro, pieza clave en todo el proceso de investigación, está planeando el dilema de cómo sostener la mejora y hacerla extensiva a todo el ciclo para el curso próximo. Y desde los principios teóricos de la investigación, esta experiencia muestra cómo mejorar un centro educativo emprendiendo pequeñas mejoras que, aunque comienzan en un aula, buscan tener un mayor eco en el centro escolar en su conjunto. Por otro lado, la experiencia parece mostrar también que la participación del alumnado puede ser valiosa y profunda aún en las etapas educativas más bajas donde, con frecuencia, el adulto decide que el alumnado no tiene la madurez o la independencia de juicio suficiente como para proponer mejoras en los procesos educativos.

4. *Referencias bibliográficas*

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Díaz de Rada, A. (2003). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.

Halloway, S. L. y Valentine, G. (2003). *Ciberkids: Children in the Information Age*. London: Routledge Falmer.

Jociles, M. I. y Franzè, A. (Eds.) (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación*

(http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/666.pdf)
Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.) (2007). La *construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla)* (Proyecto I+D+I 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia).
Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
Stoll, L y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona: Octaedro.

La participación de la comunidad educativa como fundamento en la mejora de la convivencia escolar

Juan J. Leiva Olivencia
Universidad de Málaga

Resumen

En este trabajo defendemos la idea que toda la comunidad educativa, y especialmente las familias, necesitan crear nuevos espacios de relación y un clima de diálogo activo con el apoyo de los docentes. No se trata sólo de poner a disposición los espacios y los tiempos -generalmente extraescolares-, sino, sobre todo, de promover una participación activa que movilice todos los recursos educativos disponibles y enfoque globalmente a la escuela como un escenario formativo comunitario, de servicio e interés público para toda la comunidad social. De un reciente estudio de investigación desarrollado en Málaga (Leiva, 2008), se desprende la siguiente idea: para impulsar la participación como motor de mejora de la convivencia escolar es fundamental que el profesorado esté formado y sensibilizado en una educación inclusiva. Y es que la escuela es un espacio lleno de vida, donde no sólo se aprenden competencias para conocer, sino también para convivir y respetar al otro como legítimo otro en su diferencia personal, social y cultural.

1. *Fundamentación*

El fin de la educación intercultural es lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos. A pesar de ello, sabemos que uno de los problemas que

repetidamente se ha manifestado a la hora de establecer relaciones y vínculos interculturales ha sido la relevancia que hemos otorgado a las diferencias en detrimento de los aspectos que nos unen, que nos igualan, y en la base de dichos aspectos hay uno fundamental: todos somos personas. Precisamente ese debe ser el fundamento de la educación intercultural, es decir, para que ese deseo de respeto y de entendimiento pueda transformarse en una realidad será necesario que todos los alumnos, que todas las personas se sientan valoradas, apreciadas y aceptadas por quiénes son y no únicamente por su procedencia y cultura de pertenencia.

Por todo ello, el centro educativo intercultural, la escuela intercultural, debe ser un espacio privilegiado de vida de cultural de la comunidad. Es decir, los colegios e institutos de un barrio deben constituirse en centros generadores de participación comunitaria. La escuela intercultural e inclusiva debe apostar claramente por la transformación crítica de la realidad que le ha tocado vivir, y debe servir como canal de diversas expresiones éticas y culturales. En este punto, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el siguiente paso de la interculturalidad debe ser la generación en la escuela de un debate en torno a la cultura de la diversidad. Es decir, se debe pasar de los procesos de enfatización positiva de la diferencia cultural a la valoración global de una cultura de la diversidad que, en sí misma, sea posibilitadora de una escuela más democrática, equitativa, solidaria y crítica. La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía crítica e intercultural, de ahí la importancia de que los centros educativos superen reduccionismos y se abran sin temor a su apertura a la comunidad.

Los centros escolares deben superar la celebración de las festividades extraacadémicas desde posiciones exclusivistas y de puertas para adentro. Más bien al contrario, las instituciones educativas deben implicarse en la generación de comisiones y diversas instancias participativas ampliamente representativas de la comunidad educativa, donde participen madres y padres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones y entidades sociales, clubes juveniles, etc. El objetivo debe plantearse en términos de comunidad, de una educación

intercultural dirigida a promover la participación comunitaria en la escuela, de tal manera que se negocie, se reconstruya y se gestione eficazmente las diversas actuaciones escolares (formales y no formales) para que la escuela sea un espacio de encuentro en torno a las acciones educativas interculturales compartidas y comunitarias de todos y para todos.

En este marco de reflexión pedagógica, inscribimos algunas reflexiones de docentes que tienen una visión crítica de la interculturalidad. Una visión que va más allá de la educación compensatoria y de la educación para la paz. En efecto, la educación intercultural se postula como un enfoque pedagógico transformador al considerar la educación como una construcción eminentemente social y comunitaria. Por esta razón, este posicionamiento crítico es el que apuesta para que el docente participe activamente no solamente en el plano meramente escolar, sino también en el plano de la participación y la vida política local. En verdad, no es descabellado plantear que el profesorado, como primer agente social que recibe el impacto de la inmigración en la escuela, tenga una voz privilegiada que deba ser oída en el diseño de políticas públicas (socioeducativas) sobre cómo afrontar la inclusión social y educativa de los alumnos y las familias inmigrantes en la comunidad.

2. *Metodología*

En nuestra investigación, hemos empleado una metodología cualitativa a través del desarrollo de entrevistas en profundidad, así como de observaciones y recopilación documental. Cabe destacar que para el análisis de los datos cualitativos recogidos utilizamos el programa informático Nudist-Vivo 2.0. A partir de la introducción de todas las informaciones en el formato requerido por este software, hicimos una codificación informática y una categorización segmentada de textos en base a unidades temáticas. En este punto, los participantes de nuestro estudio fueron profesores, alumnado y familias (tanto autóctonas como de origen inmigrante), educadores sociales y mediadores interculturales, de ocho centros educativos de educación primaria y secundaria (CEIPs e IES) de la provincia de Málaga. Estos centros están acogidos al Plan Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante, y

se caracterizan precisamente por su diversidad cultural, de tal manera que desarrollan actuaciones educativas interculturales.

Ciertamente, a raíz de la importancia creciente de la relación entre los conceptos de convivencia, diversidad cultural e intervención comunitaria decidimos preguntar a los profesores sobre su concepción psicopedagógica acerca de las relaciones entre las familias inmigrantes autóctonas e inmigrantes, como su propia relación educativa con las familias de origen inmigrante. Pero fuimos más allá de esto y consideramos que era imprescindible conocer las diferentes percepciones sobre un mismo foco de estudio como es la participación de las familias inmigrantes en la escuela pública. El diseño de la investigación se enmarca dentro de una perspectiva interpretativa-hermenéutica. El objeto de la investigación interpretativa es la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan y se implican en la investigación. En este sentido, podemos decir que el propósito fundamental de la investigación interpretativa es la comprensión, centrándose en la indagación de hechos y significados, lo cual es precisamente lo que hemos pretendido con nuestro estudio, indagar en una realidad educativa de diversidad cultural donde poder comprender las potencialidades, debilidades, amenazas y fortalezas de la participación de la comunidad educativa en la generación de un clima de convivencia intercultural, no de mera coexistencia sino de interacción real y viva.

3. *Resultados de la investigación*

En nuestro estudio hemos obtenido como resultado relevante que la participación de las familias inmigrantes es vista por los docentes como un instrumento fundamental para la construcción de la interculturalidad. Para promover una educación verdaderamente intercultural es necesario generar un nuevo espacio social de respeto a las diferencias humanas y sociales desde una perspectiva de igualdad y de inclusión para todas las personas y culturas (Bartolomé y Cabrera, 2003); y en verdad, esa construcción debe partir desde la participación de las familias en las escuelas, por lo cual, resulta decisivo facilitar y promover las condiciones óptimas para su participación efectiva. Ciertamente, podemos afirmar que las familias

inmigrantes muestran un interés y preocupación relevantes por la educación que reciben sus hijos, por lo que su relación con el profesorado es cada vez más estrecha.

"...sabes que la familia inmigrante lo que quieren es mejorar..., ellos vienen huyendo de..., o buscando una mejor vida.., entonces cuando es una familia, cuando tienen hijos, pues ellos quieren unas expectativas, y unas aspiraciones de sus hijo de que estudien, de que estudien lo máximo.., y es verdad que las familias inmigrantes se preocupan mucho de que estudien, están muy pendientes, y van a hablar mucho con los profesores..., porque claro, ya que están en España, porque saben que es un país es avanzado donde la educación es importante, y les interesa..." (Entrevista a Directora de CEIP).

Por otro lado, ya hemos visto como la participación de las organizaciones y entidades sociales juegan un papel cada día más relevante, sobre todo en los contextos escolares de diversidad cultural, que en términos generales, son más susceptibles de recibir apoyos y ayudas de diversa índole por parte de estas instituciones (ONGs, AA.VV.). El problema es que el profesorado se mueve a menudo en un sistema de comunicación cerrado debido, en ocasiones, a la inseguridad que le suscita la falta de dominio de algunos temas de actualización. Así mismo, es cierto que hemos constatado como hay algunos profesores que no aprovechan el potencial didáctico que le ofrecen muchas ONGs y grupos sociales que podrían colaborar en la transformación intercultural del curriculum escolar. En efecto, a pesar de que es cierto que cada día acuden con más frecuencia estas entidades a trabajar a la escuela, todavía persiste la idea de que la institución escolar no es el espacio natural para estas entidades sociales, las cuales acostumbran a basar su estrategia de acceso al centro escolar mediante la elaboración de materiales didácticos externos o bien la realización de algún tipo de actividad puntual -generalmente lúdica- en el contexto educativo formal. En todo caso, sí tenemos que confirmar que estas entidades no sólo trabajan en horario extraescolar, sino que ya actúan en el horario escolar, dotando de una gran vitalidad y participación a la institución educativa.

Compleja es siempre la tarea de llevar a la práctica estas ideas de

mejora de la participación activa de las familias inmigrantes en la escuela, pues no en vano, una de las dificultades que manifiestan los profesores de los centros educativos que escolarizan a alumnos hijos de familias inmigrantes es encontrar los instrumentos de comunicación adecuados para estas familias, atendiendo a diferentes variables como incompatibilidad de horarios y de índole labora, incomunicación por desconocimiento del idioma, incertidumbre social en el entorno familiar, problemas económicos, falta de información u otros aspectos. Sin embargo, hemos descubierto la importancia de la empatía y la confianza mutua como herramientas claves en la relación que se puede establecer entre el profesorado y las familias inmigrantes. Escuchar al otro, comprenderlo y sentir que existe en la escuela un apoyo emocional además del educativo, resulta de gran trascendencia para el fomento de una actitud positiva en las familias respecto a la escuela.

"Alicia.- Las familias normalmente acuden a ti y te cuentan sus problemas y vienen pidiendo una especie como de ayuda y de apoyo, indudablemente; sobre todo las personas que están más necesitadas; y claro, lógicamente, si eres una persona humana, te implica un poquito, e intentas ayudar en la medida de lo que puedes; pero también un poco consciente, y también ayudar a los alumnos de forma especial, conociendo... Un poco de ONGs...

Entrevistador.- Y tu relación es afectiva, se mantiene... Tiene un grado de afectividad importante.

Alicia.- Claro, porque eso es fundamental, porque ellos, por lo menos, con que tú los escuches, es que esta gente muchas veces no tienen ni gente con quien hablar.

Entrevistador.- Muy solas, ¿no?

Alicia.- Te dicen: "Menos mal que he venido a hablar contigo y me escuchas"; es que ellos necesitan hasta que los escuchen, y que se sientan escuchados." (Entrevista a Profesora de CEIP)

A fin de superar obstáculos y dificultades como los que acabamos de exponer, podemos decir que la planificación y desarrollo de un plan de acogida -o proyecto educativo intercultural- facilitaría la creación de espacios formativos alternativos y flexibles. En este punto, debemos

afirmar que ya hoy tenemos claros ejemplos de escuelas en las que se están llevando a cabo acciones educativas interculturales tendentes a promover la participación activa de las familias inmigrantes como un eje fundamental en la mejora de la convivencia en estos centros escolares.

Cuando hablamos de espacios formativos flexibles, nos estamos refiriendo a la cada vez más necesaria implantación de acciones educativas creativas donde la interculturalidad sea vivida y construida por todos los agentes de la comunidad educativa. Propuestas de este tipo son visibles en algunos centros que hemos estudiado. ¿Cuáles son estas propuestas? Los grupos de madres marroquíes, las charlas con café, los encuentros educativos interculturales, los talleres extraescolares para alumnos y familias. En definitiva, nos estamos refiriendo a todas aquellas propuestas que dan cobertura a una estrategia consciente de reconocer la importancia de la participación de todas las familias (inmigrantes y autóctonas) para ir construyendo una escuela viva y optimista: la escuela de la diversidad.

Además, tenemos que señalar que las AMPAs tienen que jugar un papel clave en la gestión educativa de la diversidad cultural, y ahí es necesario que los equipos directivos apuesten decididamente por la dinamización de estos organismos como canalizadores de actividades educativas interculturales. Las escuelas de padres y madres, los encuentros informales, los espacios formativos de apoyo sobre el aprendizaje de la lengua materna, los talleres (de temáticas interesantes y atractivas para las familias) o jornadas culturales diversas, pueden constituirse en nuevas herramientas educativas interculturales si el objetivo es lograr la inclusión educativa de todos sin excepciones y la mejora de la convivencia en las escuelas interculturales.

De nuestro estudio podemos extraer la idea de que las familias necesitan crear nuevos espacios de relación y un clima de diálogo activo con el apoyo de los docentes. No se trata sólo de poner a disposición los espacios y los tiempos -generalmente extraescolares-, sino, sobre todo, de promover una participación activa que movilice todos los recursos educativos disponibles y enfoque globalmente a la

escuela como un escenario formativo comunitario, de servicio e interés público para toda la comunidad. Por esta razón, el profesorado de estas escuelas debe estar formado y sensibilizado en una educación intercultural democrática y participativa, y es que la escuela, como plantea un profesor de primaria *"es un lugar donde padres y profesores tienen que trabajar educación en valores, porque se pretende formar a niños con valores, no solamente a leer y a escribir".* Es necesaria la participación docente en los grupos de madres de origen inmigrante y en las actividades dirigidas a las familias que existen en los centros educativos. De hecho, hemos observado que estas plataformas educativas son muy importantes para avanzar en un diálogo enriquecedor e intercultural entre las propias familias inmigrantes y las autóctonas, ya que *"crean redes de apoyo por ese sentimiento de desarraigo que algunas madres traen, y como ven a otras en características similares, pues se relacionan".* En este sentido, consideramos que estas actividades dirigidas a madres inmigrantes son fundamentales para *"fomentar los lazos sociales e incluso para que hagan amistades entre ellas mismas, ya que muchas madres necesitan mucho afecto y apoyo"* **(11)** .

Desde nuestro punto de vista, la participación de las familias tiene un doble valor. No sólo es una acción educativa que promueve la mejora de las relaciones entre los alumnos de las diferentes culturas y, por tanto, la mejora de la convivencia en la escuela; también sirve como elemento de apoyo emocional para muchas personas y familias que viven momentos vitales complejos y difíciles.

En el caso de las familias de origen inmigrante, hemos descubierto que muchas madres inmigrantes participan en estos grupos como espacio de apoyo mutuo -sobre todo emocional-, para poder hablar y compartir con otras madres sus pensamientos y su vida diaria, sus dificultades e inquietudes. Y es que la mejora de la autoestima constituye un pilar fundamental en los grupos de madres, así como un espacio de intercambio y conocimiento cultural para las familias inmigrantes y autóctonas. En efecto, la autoestima es un valor *"que ayuda mucho a todos los niños y a todas las familias, porque en verdad son personas que tienen unas carencias sociales y también*

económicas (importantes), porque vienen de fuera y se sienten diferentes, entonces, ese valorarlos y ese trabajo cercano, para ellos, es (muy) bueno" (Ep.Loli. 290, 442). Sin lugar a dudas, la cooperación debe fomentar la autoestima activa tanto en los alumnos como en las familias inmigrantes. El aprendizaje cooperativo que se desarrolla en los grupos de madres constituye una valiosa herramienta que sirve de imagen educativa donde sus hijos pueden proyectar nuevos referentes sociales donde la diversidad cultural y el apoyo mutuo son piezas claves para su óptimo desarrollo escolar.

La participación es una característica fundamental de las escuelas interculturales, ya que indaga precisamente en el hecho de compartir cultura, de buscar un enriquecimiento cultural que se considera imprescindible. En este sentido, hemos descubierto que las familias inmigrantes son las más activas y participativas en los diferentes eventos educativos que se desarrollan en estas escuelas. Esta positiva participación se da en los ámbitos participativos formales y no formales de la escuela, ya que *"ante una llamada o una petición que se haga de una reunión, la verdad es que acuden más los padres de inmigrantes que los españoles"* **(12)** . Esto supone un elemento de gran interés que abre la posibilidad de establecer programas formativos para la mejora de la convivencia escolar donde el papel de las familias sea un eje fundamental de sus diseños y aplicaciones prácticas en los centros educativos.

Una docente nos subrayaba la importancia de las reuniones y de las meriendas que se han realizado en su colegio con el ánimo de que participen cada vez más madres -y padres-, algo que, a pesar de su dificultad, está calando de manera progresiva en las familias del centro. Estas son sus palabras:

"...empezamos a invitar a madres, empezamos a hacer cosas con ellas, con las meriendas, de tomar contacto..., pero no es fácil, porque muchas tienen un nivel sociocultural bajo, y además no tienen tiempo, tienen que trabajar..., tienen mucho trabajo, y claro, cuesta muchísimo trabajo convocarlas a una reunión, que vengan.." (Fragmento de Entrevista a Directora de CEIP).

Para esta docente, el hecho de organizar estas actividades ya supone

un paso hacia la interculturalidad, puesto que no sólo es positivo el encuentro entre familias de procedencias culturales diversas, sino que, además, estos foros de participación promueven lazos de amistad y ofrecen un apoyo social y comunitario que muchas madres inmigrantes no encuentran en ningún otro lugar excepto en la escuela.

Sin embargo, es cierto que todavía existen escasas relaciones entre las familias de los alumnos de estas escuelas; y esto es un aspecto que preocupa a algunos docentes. En este punto, otra profesora está convencida que para mejorar la convivencia intercultural en el centro es necesario que los alumnos tengan referentes familiares donde la diversidad sea vista como algo positivo y enriquecedor.

Entrevistador.- Aquí también hay actividades un poco puntuales, pero...

Ana.- Aquí sí las hay, pero las madres no participan todas, como debería de ser. Y debería ser muy bueno, porque éste es un colegio donde hay muchos niños de otras naciones.

Entrevistador.- Hay mucha diversidad.

Ana.- Eso. Entonces, deberíamos todas las madres aprovecharlo. Porque no se ven todas juntas. (Entrevista a Profesora de Pedagogía Terapéutica)

En efecto, las relaciones entre familias inmigrantes y autóctonas son todavía escasas, y solamente aquellas familias que tienen algún grado de amistad se relacionan de alguna manera. Las relaciones positivas entre familias de diferentes culturas deben ser un instrumento fundamental de interacción cultural de gran valor para los alumnos, pues supone un modelo de relaciones que favorece comportamientos prosociales y actitudes de apertura a la diversidad cultural. El problema es que todavía persiste cierto grado de rechazo de las familias autóctonas hacia la población escolar inmigrante, lo que tiene una implicación -emocional y social- directa en el sentido de excluir a estos alumnos y a sus familias, y por tanto, no favorecer las potencialidades de la diversidad cultural como factor de promoción de una convivencia educativa solidaria y tolerante. Así lo expresa una profesora de educación primaria:

"Yo creo que no hay relaciones entre las familias... a no ser que sean

amigos, yo creo que no hay. De todas maneras, te digo una cosa.., aquí hay unos niveles de agresividad muy altos entre ellos mismos, es decir, no es porque particularmente..., vamos a ver, puede ser un factor asociado, pero no es el factor determinante, porque como te digo, también depende de los niños, hay niños..., mira, dentro de los niños también hay unos niveles de agresividad muy altos, es decir, son niños, en el caso particular de los de etnia gitana, que además de problemas socioeconómicos, que además tienen problemas familiares y que provienen de familias desestructuradas, que además tienen problemas culturales también serios, porque además viven en una zona que es una especie de gueto...Es decir, que están todos en el mismo sitio, claro, viven en la huerta, vienen de la playa de San Francisco, es decir, que viven en zonas marginales, entonces eso conlleva una situación donde los niveles de agresividad son muy altos por las características que viven ellos todos los días, y evidentemente, hay un tema que antes hemos hablado, que está asociado a todo lo anterior, y es que....Para mí, mi percepción es que hay una opinión generalizada de prejuicios y de rechazo hacia el marroquí, pero no solamente aquí (...). A mí me parece que esto es algo que se está impulsando a nivel social de no se qué intereses que hay detrás, y eso entra en la escuela evidentemente, porque también habría que trabajarlo con las familias, ¿sabes qué te digo?" (Entrevista a Profesora de CEIP).

4. *Conclusiones y propuestas para el debate educativo*

Nuestra propuesta va en la línea de construir un *código abierto curricular*, es decir, que el proyecto curricular de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente crítica y transformadora, con la participación e implicación de alumnos, familias y entidades sociales en el marco de la comunidad educativa. Se trataría de *naturalizar* la presencia y la relación educativa del profesorado con el resto de agentes de la comunidad educativa desde un enfoque de simetría participativa, es decir, que estas entidades y organizaciones sociales del barrio puedan concretar su representación y acción en la escuela a través de una comisión o un consejo que permita la actualización curricular

permanente. En definitiva, estamos planteando que a partir de este proyecto de investigación, es posible y sobre todo necesaria la transformación del curriculum escolar introduciendo nuevas opciones de participación comunitaria en la escuela. El empleo de las nuevas tecnologías y las comunidades virtuales son dos caminos novedosos para iniciar y consolidar este tipo de participación escolar.

Además, consideramos absolutamente necesario que la escuela planifique acciones de aprendizaje-servicio para la comunidad donde se esté enclavada. Se trataría de generar actuaciones que, desde la escuela, tuvieran una repercusión fuera de la escuela, en pleno barrio, a través de diversos medios (de comunicación, de expresión artística...). En verdad, los centros escolares siempre están vinculados a un territorio concreto que tiene unas características singulares. Algunas de ellas son problemáticas sociales y culturales que pueden tener respuesta desde la escuela. Un factor de dinamización comunitaria puede ser la vinculación de la institución escolar a una problemática concreta del entorno social (medioambiental, de dinamización cultural, de educación para la paz, deporte...), generando acciones de servicio sobre dicho tema.

Finalmente, y volviendo a la cuestión curricular, es necesario que la participación comunitaria utilice los nuevos canales de comunicación e interacción virtual. Tradicionalmente, el proyecto curricular de centro se ha entendido como un instrumento del profesorado y para el profesorado, sin ningún tipo de debate público en la comunidad. Nuestro estudio deja al descubierto la necesidad de generar un debate en torno a las posibilidades de que las escuelas interculturales permitan a través de diversos canales de comunicación la incorporación de nuevas propuestas curriculares, organizativas y didácticas. Los *proyectos curriculares on line*, con la participación de las entidades sociales y de los distintos miembros de la comunidad educativa, son un ejercicio de pedagogía crítica y democrática, de transparencia y de atención a la diversidad de concepciones curriculares.

En realidad, si partimos de la idea de que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo de la persona y su

proceso educativo, no cabe duda de que entre escuela y familia debe existir una estrecha comunicación, a fin de lograr una visión globalizada y completa del alumno, reduciendo en la medida de lo posible discrepancias en favor de la convergencia de criterios de actuación, apoyo mutuo y valores educativos.

Podemos extraer la idea de que las familias necesitan crear nuevos espacios de relación y un clima de diálogo activo con el apoyo de los docentes. No se trata sólo de poner a disposición los espacios y los tiempos -generalmente extraescolares-, sino, sobre todo, de promover una participación activa que movilice todos los recursos educativos disponibles y enfoque globalmente a la escuela como un escenario formativo comunitario, de servicio e interés público para toda la comunidad. Por esta razón, el profesorado de estas escuelas debe estar formado y sensibilizado en una educación intercultural democrática y participativa, y es que la escuela es un espacio lleno de vida donde no sólo se aprender competencias para conocer, sino también para convivir y respetar al otro como legítimo otro en su diferencia personal, social y cultural. Esa educación en valores debe hacerse desde el reconocimiento de la importancia de la cultura de la diversidad en la escuela como promotora de la interculturalidad. Es decir, la interculturalidad debe configurarse en herramienta práctica del principio pedagógico de la cultura de la diversidad en la escuela, y en este marco de reflexión crítica inscribimos la necesidad de la participación del profesorado en los grupos de madres de origen inmigrante y en las actividades dirigidas a las familias que existen en los centros educativos.

El profesorado no puede permanecer al margen de la participación comunitaria en la escuela, y es que este proyecto de investigación nos ha revelado que existen ya muchas escuelas que se constituyen en auténticas plataformas educativas que son muy importantes para avanzar en un diálogo enriquecedor e intercultural entre las propias familias inmigrantes y las autóctonas. En este sentido, su importancia subyace no solamente en la aplicación práctica de la interculturalidad con el colectivo de alumnos, sino también con las familias y con toda la comunidad educativa del entorno social.

5. *Referencias bibliográficas*

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural.* Madrid: McGraw-Hill.

Baráibar, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil.* Madrid: MEC-Libros de la Catarata.

Casanova, M. A. y Rodríguez, H.J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades.* Madrid: La Muralla.

Essomba, M.A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido.* Barcelona: Cisspraxis.

Essomba, M. A. (2007). "Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural". En Álvarez, J. L. y Batanaz, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica.* Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 177-212.

Leiva, J. (2005). "La participación comunitaria en la escuela como fundamento en la construcción de una sociedad intercultural"- En Peiró, S. *Nuevos desafíos de la educación.* Alicante: ECU (Vol. II), pp.211-219.

Leiva, J. (2008). "La interculturalidad como principio clave de la educación para la ciudadanía: la participación de las familias inmigrantes en las escuelas interculturales". En Soriano, E., y Jiménez, A. J. *Ciudadanía, democracia y participación.* Almería: Editorial Universidad de Almería, pp. 457-463.

López Melero, M. (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones", Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía *"L´Ecola que inclou".* Ajuntament de Torrent, Col-lecció Hort de Trenor 18, pp.11-52.

Santos Guerra, M.A. (2008). "Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa?". En García, J. y Lacomba, (Eds.). *La inmigración en la sociedad española.* Barcelona: Edicións Bellaterra, pp. 483-505.

La importancia de la participación de las familias en la escuela para la mejora de la calidad educativa

Marina García Carmona

Tomás Sola Martínez

Universidad de Granada

Resumen

En la sociedad cambiante en la que vivimos, no pasa desapercibida la transformación que está sufriendo la escuela. Los seres humanos han ido evolucionando a lo largo de los años y con ellos la educación. Cada día más se habla del binomio familia-escuela como entidad formadora de los futuros ciudadanos y es por la mayoría sabido que, sin una buena relación que llene de cohesión las acciones educativas, no es posible el desarrollo integral de la persona. Esta relación deberá estar basada siempre en la empatía y el respeto mutuo y tendrá que luchar por la mejora de la educación. Una de las posibilidades de participación de la familia en la escuela es la creación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.

1. *Introducción*

Actualmente, resulta obvio que la educación de los niños, especialmente en Educación Infantil y Educación Primaria, requiere de la participación del conjunto del profesorado y de las familias del alumnado. Esto es debido a que es necesaria una línea de coherencia entre los aprendizajes de la escuela y los de la casa para que el alumno no sufra las incongruencias. Cada uno "juega" un papel insustituible y necesario en el contexto educativo y debe ser reconocido así.

A ambos grupos les corresponde reunirse periódicamente para abordar el proceso de educación integral del alumnado, teniendo en cuenta sus características, necesidades y contexto; contexto claramente envuelto en un clima de rica diversidad al que tenemos que atender y no evitarlo. Dicha unión de familias y colegio favorecerá un enriquecimiento mutuo y contribuirá a la mejora de ambas partes.

Si nos trasladamos a algunos años atrás, podemos ver cómo en un principio, la familia se vino limitando a hacer descansar en las escuelas toda la responsabilidad de la educación de sus menores, preocupándose poco o nada de cómo ésta era atendida y de su resultado o eficacia (Pulpillo, 1982:9). Según estas palabras podemos decir que sobre todo el conjunto del profesorado recaía el total trabajo de la educación de los alumnos. Ellos eran los que tomaban todas las decisiones pertinentes acerca de los aprendizajes del alumnado encomendado y los padres casi desconocían lo que sus hijos estaban

estudiando y aprendiendo.
En la actualidad, y podemos concretar que aproximadamente desde los años 80, según Pulpillo (1982:10), los padres han cambiado de parecer y ya no les es ajena la escuela adonde envían a sus hijos para recibir instrucción y educación, hasta quieren instalarse en ella para vigilar más de cerca el proceso. Podemos afirmar que estos padres, individualmente o asociados, se comprometen con el centro escolar al que acuden sus hijos y buscan la mejora del mismo y de sus acciones, así como la intervención en la educación de los mismos. De esta forma, podemos encontrar que se produce un acercamiento entre las familias y la institución educativa, haciendo más partícipes a éstas y por lo tanto motivando más la creación de actividades y acciones que luchen por la mejora de la educación.
En los distintos debates sobre la educación en nuestros días, aparece ya de manera constante el tema de la importancia de las relaciones entre la familia y la escuela. Y es que las familias de los alumnos juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de éstos puesto que son los pilares sobre los que se sustentan y crecen. Podemos afirmar también, que son el primer agente socializador con el que tienen contacto. Atendamos a las palabras de Comellas (2009:45):
La familia es el contexto inicialmente responsable del proceso educativo. Es en la familia donde se dan las primeras pautas socializadoras y los primeros aprendizajes orientados a la madurez, el cuidado y la responsabilidad. Dada la complejidad de nuestra sociedad y las necesidades cada vez mayores de incorporar información y aprendizajes, la familia delega una parte de responsabilidad educativa en la institución escolar, lo que no debe representar una contradicción en el enfoque ni un solapamiento de las funciones.
Como podemos observar, es imprescindible e inevitable el entorno familiar en la educación de los niños. Por este motivo, pensamos que es esencial que dicho entorno esté presente en la escuela y promueva un clima de confianza y respeto. Familia y escuela se complementarán en sus funciones y procurarán el desarrollo armónico del alumno acercándolo no sólo a la realidad familiar, sino a una realidad más amplia en la que se pondrá en marcha el proceso de socialización y,

por consiguiente, de madurez.

El presente trabajo girará sobre el objetivo de proporcionar información para el profesorado de la importancia de la participación de las familias en la escuela, la evolución que ha sufrido ésta, de dónde surge esa necesidad, cómo debe ser esa comunicación-relación entre colegio y familia y cómo la formación de AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) resulta una de las estrategias más activas de acción en el centro educativo para la mejora de la calidad educativa.

2. *La necesidad de participación de las familias para mejorar la calidad educativa*

Hemos hablado de lo imprescindible que se ha hecho la participación de las distintas familias y su postura activa en la educación de sus hijos, pero hasta ahora no hemos mencionado dónde se refleja la misma. Debemos saber que la temática de la colaboración de la familia está recogida legalmente. Esta necesidad de participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, nace a raíz del artículo 27 de la Constitución Española de 1978 donde podemos subrayar las siguientes ideas:

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley

establezca.
Como podemos observar, se reconoce a la familia como un sector afectado por la educación de sus hijos, donde deben intervenir de forma efectiva. De esta forma podemos ver cómo se hace imprescindible la cultura participativa de la comunidad educativa, puesto que la implicación de cada uno de sus miembros es lo que mueve el motor de este colectivo. Los padres no pueden quedarse al margen del proceso educativo que están llevando a cabo sus hijos, sino que deben implicarse profundamente en él para ayudarlos en su desarrollo integral.
Por otro lado, resulta interesante destacar lo que la autora Dorothy Rich comenta en 1987 respecto a la implicación de los padres y madres en la escuela en su obra *Schools and Families: Issues and Actions*. Esta autora habla de que la relación entre familia y colegio ha sido comparada con los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro, ya que ambos se necesitan entre sí complementaria, original y vitalmente. Vemos así cómo se constituye una unidad de comunicación que se orientará para la consecución de un fin: la educación de calidad para los alumnos.
Partiendo de esta idea, podemos observar cómo las familias de los alumnos se constituyen en magníficas partes del cerebro de la comunidad educativa, complementando de manera coordinada, la educación que ofrecen los maestros que forman parte del centro. Estas acciones se traducen en fines y metas tangibles a corto o a largo plazo. Debemos tener en cuenta que aunque ambas partes deban mantenerse diferenciadas y no confundidas, éstas deben actuar en sintonía y respetando en todo momento el rol de cada una.

3. *La relación familia-escuela*

Reflexionemos un momento sobre esta relación familia-colegio-alumno. Mientras que por un lado podemos obtener juicios subjetivos por parte de la familia, por el otro lado podemos alcanzar juicios objetivos por parte del colegio que servirán de complemento de los anteriores en la construcción de la personalidad y la progresiva autonomía del alumno. Tanto los juicios objetivos como los subjetivos serán necesarios para el desarrollo de la persona.

Esta relación de complementariedad creará un clima muy bueno de aprendizaje, por lo que se enriquecerán familias, maestros y alumnos tanto individualmente como socialmente. Mencionado clima vendrá caracterizado por la confianza, las relaciones fluidas, el diálogo, la empatía y el respeto de ambas opiniones y acciones, pero sin caer en el error de confundir los roles: el maestro ejercerá su papel como tal y las familias realizarán de igual forma el suyo que no es el mismo que el del maestro.

Además, hoy en día es sabido por todos la importancia que tiene el respaldo de la familia en los estudiantes para lograr el éxito. Este respaldo entendemos que incluye un apoyo al alumno como persona y a sus logros. En el campo educativo, pensamos que los padres deben interesarse por lo que aprenden sus hijos y proporcionarles una educación coherente con respecto a la facilitada en el colegio. De esta forma, las mejoras que experimentará el alumno serán notorias y ágiles, además de crear nuevas ambiciones para conseguir metas.

Más allá de las mejoras del alumno, existen otras que van relacionadas con los padres. Éstos, al participar en la educación de sus hijos de forma activa en el centro escolar, se sentirán más motivados e integrados en la comunidad educativa, a la vez que ayudan al buen funcionamiento del centro y a la mejora y enriquecimiento de la formación de todos los alumnos que forman parte del mismo. Actividades dentro y fuera del centro escolar ayudarán a lograr este propósito.

Por otro lado, Comellas (2009:54) aporta una serie de temas de comunicación muy interesantes entre familia y escuela que pueden ayudar a guiar la relación entre ambos. Estos aspectos pueden ser tratados en reuniones en las que ambas partes estén representadas para llegar a acuerdos relacionados con las vidas de los alumnos en el centro escolar. Éstos pueden ser, entre otros:

- Ideario educativo de la escuela.
- Criterios educativos de la escuela y su puesta en práctica.
- Aspectos relacionados con la maduración de los niños.
- Aspectos relacionados con la cultura y la sociedad en la que nos

encontramos.

- La educación en general.
- ...

Como podemos observar, estas cuestiones de comunicación giran en torno al niño en cuestión. La relación familia-colegio resulta fundamental para ser conscientes de las responsabilidades educativas y de las acciones que requieren dichas responsabilidades y que deben ser asumidas por las personas adultas. Es importante que como miembros de este binomio familia-colegio, también las familias inmigrantes acudan a obtener la información necesaria y a participar activamente en todos estos temas en los que su hijo o hijos están inmersos como miembros de la comunidad educativa.

Por lo tanto, debemos procurar promover un debate conjunto entre las familias y la escuela, para conseguir que todas las familias y la institución educativa convivan en un clima de confianza que vaya encaminado al beneficio de la educación de toda la comunidad escolar. Decimos de toda la comunidad escolar y no solamente de los alumnos, puesto que los adultos que formen parte de estas organizaciones también están recibiendo educación, ya que ésta es una tarea que empezamos cuando nacemos y que nunca se acaba.

Esta participación mostrará una involucración de las familias en la escuela y en todo lo que tenga que ver con ella. Podemos concretizar esta participación mediante las tutorías individualizadas en las que el padre o la madre (o los dos juntos) asisten a una reunión con el tutor del alumno en la que se habla de la evolución de éste así como de los objetivos y contenidos que se están trabajando y que se pretenden conseguir bien a corto plazo o a largo. Decir que estas tutorías resultan muy beneficiosas tanto para la familia, como para el profesor como para el propio alumno ya que se suelen tratar temas específicos del alumno en cuestión.

Además, estas tutorías pueden ser colectivas, donde el conjunto de padres de un aula o nivel o etapa educativos se reúnen por unos motivos concretos y la información que da el docente la transmite en general para el gran grupo. Estas reuniones suelen ser periódicas y

tienen carácter informativo. Normalmente se tratan temas de organización y funcionamiento del centro y del curso, formación de padres, medidas ante determinados acontecimientos, etc. Las familias deberán acudir a éstas para estar al corriente de los acontecimientos que tienen lugar en el centro al que asisten sus hijos.

Por otra parte, como hemos mencionado con anterioridad, la agrupación de los padres y madres de los alumnos en asociaciones (AMPAS) produce grandes resultados y una mayor implicación en las actividades del centro como comentaremos seguidamente.

Resumiendo, debemos llegar a la conclusión de que los padres están dentro de los centros educativos y que juegan un papel muy importante dentro de los mismos. Las relaciones que se establecen entre los padres y la escuela están basadas en el diálogo y persiguen la educación de calidad para el conjunto del alumnado. Además, destacar que en la sociedad democrática donde vivimos en la que deben prevalecer los principios de libertad, respeto mutuo, responsabilidad y solidaridad, los padres, desde su perspectiva de práctica cotidiana, pueden enriquecer los planteamientos educativos.

Estos planteamientos educativos deberán ser en todo momento interculturales, respondiendo al número de inmigrantes que va en aumento, y deberán tener presentes en sus acciones este aspecto para favorecer una mayor integración de este colectivo y un enriquecimiento general en toda la comunidad educativa. Las escuelas deberán hacer una gran contribución a la igualdad entre todas las personas.

También decir que esta representación de la familia tiene voz y voto en la comunidad educativa mediante la formación de las citadas AMPAS. Por este motivo es muy importante que los padres se impliquen de manera activa en estos organismos y que engloben a la totalidad de los miembros que forman la escuela.

En este sentido, decir que la educación de calidad será el principal objetivo por el que se regirán estos colectivos de padres. Este objetivo implica una responsabilidad educadora por parte de las dos instituciones más cercanas, como ya hemos mencionado anteriormente, y que influyen más directamente en el niño: familia y

escuela.

4. *La formación de AMPAs como acción*

Las AMPAS se constituyen como una de las mejores soluciones para mejorar la participación de las familias en la escuela pero, ¿qué se entiende por AMPAS? Podemos decir, en un primer momento, que son organizaciones formadas por las madres y padres de los alumnos que asisten a un centro escolar que están reconocidas dentro del proceso educativo y que colaboran en las tareas educativas del mismo dentro de un marco participativo y de mejora de la calidad del Sistema Educativo.

Antes de llamarse AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) fueron llamadas APAS (Asociaciones de Padres de Alumnos). Ambos términos son correctos aunque en el presente texto utilizaremos el término AMPAS y no APAS ya que pensamos que obedece más a un modelo neutral y que en la actualidad es más utilizado.

No obstante, en el Art. 5º del Decreto 27/1988 de 10 de febrero podemos encontrar conceptualizado el término de Asociación de Padres (término utilizado anteriormente) como *un cauce fundamental para posibilitar la participación de los padres o tutores de los alumnos, en su caso, en las actividades de los centros escolares.* Podemos ver cómo se refleja el derecho que tienen los padres a formar parte de las actividades que se realizan en los centros escolares.

Según Tschorne et al. (1992:86), estas asociaciones constituyen la forma más efectiva que tienen los padres de organizarse dentro del centro escolar, puesto que desde este organismo los padres pueden establecer una plataforma abierta de participación y reivindicación en todo lo relativo al quehacer educativo y conseguir, conjuntamente con los maestros, que los alumnos aprendan los valores propios de una sociedad democrática.

Siguiendo a la misma autora podemos afirmar, por tanto, que el papel de las AMPAS es reivindicativo, participativo y dinamizador de la escuela. Estas asociaciones deben involucrarse de forma activa en la educación de los alumnos del colegio al que pertenecen e intentar crear un clima colaborativo que ayude a mejorar el panorama

educativo y el clima del centro promoviendo en todo momento la participación e integración de todas las familias.
Por otro lado, resulta obvio, constitucionalmente hablando, que los padres deben involucrarse en la educación de sus hijos y que mediante la colaboración en estas asociaciones podrán hacerlo de forma activa. Deberán ser partícipes en el proceso educativo a la vez que críticos puesto que deben buscar el bien común. Este bien común podemos encontrarlo reflejado en los fines de la Asociación reflejados en la Ley vigente y en los diversos estatutos propios de cada una de las AMPAS. Éstos son:

a) Asistir a los padres, madres y tutores en todo aquello que concierna a la educación de sus hijos e hijas o pupilos.

b) Colaborar en las actividades educativas de los centros.

c) Promover la participación de los padres y madres del alumnado en la gestión de los centros.

d) Colaborar en las actividades complementarias y extraescolares del Centro.

e) Facilitar la representación y participación de las familias en el Consejo Escolar del Centro.

f) Representar a las familias de los asociados de la misma ante las instancias educativas y otros organismos.

g) Los acordados en los estatutos de cada AMPA.

Según Cervera y Alcázar (1995:243) la existencia de estas asociaciones en los colegios facilita las relaciones entre las familias y el colegio y también las de éste con el entorno social. Podemos ver en este caso cómo las relaciones entre ambas partes no sólo enriquecen al centro educativo o la familia en cuestión sino que a través de esta participación, el colegio se transforma en un núcleo de influencia para la sociedad.
Debemos tener presente que la implicación de estos padres hace que se encariñen por la institución y que se sientan de un modo u otro responsables también de lo que allí sucede. Se debe promover dicha participación, asimismo, porque ayuda a mejorar el clima de

convivencia escolar aunque también pueden favorecer a ésta las relaciones a título individual de los padres.

Por último, podemos afirmar que el papel de las AMPAS es colaborativo y dinamizador de la escuela, buscando en todo momento la mejora de la institución escolar y por una educación de calidad para sus hijos. En otras palabras, estas asociaciones deben involucrarse de forma activa en la educación de los alumnos del colegio al que pertenecen e intentar crear un clima participativo que ayude a mejorar el panorama educativo y el clima del centro promoviendo en todo momento la cooperación e integración de todas las familias

5. *A modo de conclusiones*

Como hemos venido diciendo, actualmente se hace imprescindible la participación de la familia en la escuela para que el alumno pueda desarrollarse de forma íntegra atendiendo a todas sus capacidades y de la forma más armónica posible. De esta relación surgirá un entramado de comunicaciones que darán cohesión y coherencia a la comunidad educativa.

La participación familia-escuela surge como un derecho de los ciudadanos que está presente en la Ley. De esta forma, podemos ver cómo se hace imprescindible la cultura participativa de la comunidad escolar, puesto que la implicación de cada uno de sus miembros será lo que permita que ésta crezca y se desarrolle globalmente. Esta necesidad podemos verla reflejada legalmente en el artículo 27 de la Constitución Española de 1987.

Debemos comentar también, que resulta muy importante la búsqueda de criterios comunes o compartidos por la mayoría de los implicados para la buena interacción entre ellos mismos y con el entorno social y cultural. De esta manera, se creará un clima apropiado para el desarrollo de los alumnos y de la misma comunidad educativa en el marco de la calidad de la educación.

De este entramado de relaciones debe surgir un clima familiar en el que cada uno de los implicados pueda realizarse luchando por la mejora de la calidad de la educación de los alumnos y donde escuela y familia avancen en el mismo sentido y al unísono para dotar de coherencia a todo el proceso educativo.

Por último, decir que la participación activa puede realizarse, a parte de las tutorías individualizadas y colectivas, mediante la creación de AMPAS en los centros educativos que deberán velar por una educación de calidad. Estas organizaciones se basarán tanto en el diálogo y la comunicación de todos sus miembros, como en las relaciones con el resto de la comunidad educativa como pueden ser alumnos, profesores, etc.

6. *Referencias bibliográficas*

Alfonso, C. et al. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela.* Barcelona: Graó.

Armengol, C. y Gairín, J. (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional.* Madrid: Wolters Kluwer.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid: Paidós/MEC.

Carrascosa, M. J. (1979). *Las asociaciones de padres de alumnos. Organización y dinámica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Cervera, J. M. y Alcázar, J. A. (1995). *Las relaciones padres-colegio*. Madrid: Ediciones palabra.

Comellas, M. J. (2009). *Educar en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Nau Libres.

Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

Constitución Española 1978.

Decreto 27/1988 (Andalucía).

Lorenzo, M. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema.* Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Pulpillo, A. (1982). *La participación de los padres en la escuela. Estudio pedagógico y legal.* Madrid: Escuela española.

Real Decreto 1532/1986 (Asociaciones de alumnos).

Real Decreto 1533/1986 (Asociaciones de padres).

Rich, D. (1987). *Schools and Families: Issues and Actions.* Washington, DC: National Education Association.

Torres, M. (2004). *El capital social en las asociaciones de madres y padres: formación, desarrollo e institucionalización*. Universidad de Granada.

Tschorne, P.; Villata, M. y Torrente, M. (1992). *Padres y madres en la escuela*. Barcelona: Paidós.

El Aula Hogar: un espacio para la autonomía y la convivencia

María Teresa Huertas Esteban
Catalina Pérez Galián
Belén Labián Fernández-Pacheco
CEIP "Miguel de Cervantes". Mocejón. Toledo

El Aula Hogar del CEIP "Miguel de Cervantes", Mocejón (Toledo) es un recurso utilizado por toda la comunidad educativa para trabajar de forma interdisciplinar las competencias básicas.

1. *Introducción*

El Proyecto **"Aula Hogar"** surge como iniciativa de los miembros del Equipo de Orientación y Apoyo del centro (CEIP Miguel de Cervantes) para cubrir una serie de necesidades, carencias (déficit en algunas competencias) que se habían detectado en los alumnos con necesidades educativas especiales desde hacía varios años. Aunque se

iba a trabajar con casi todos los acnees, pretendíamos dar especial relevancia a aquellos alumnos que terminaban la etapa de primaria y se incorporaban al IES en la capital (Toledo), necesitando un dominio mínimo de autonomía social y personal.
Nuestro centro pertenece a una población cercana a Toledo de 4.200 habitantes, cuenta con diversos recursos socioeducativos y con gran colaboración del AMPA y Servicios del Ayuntamiento (ludoteca, Biblioteca, etc.), es un centro de dos líneas, aumentado a tres en educación infantil y primer ciclo y contamos con 420 alumnos, de los cuales tenemos 19 alumnos con necesidades educativas específicas: trastornos generalizados del desarrollo, trastornos específicos del lenguaje y discapacidades psíquicas, así como algunos de ellos pertenecen además a familias de intervención socioeducativa.
Las características principales de nuestro centro son:

- Población inmigrante que se incorpora progresivamente a lo largo del curso escolar.
- Profesorado en su mayoría definitivo en el centro.
- Equipo de Orientación y Apoyo consolidado compuesto por la orientadora, profesora técnico de servicios a la comunidad, profesora de pedagogía terapeútica, profesora de audición y lenguaje y auxiliar técnico educativo.
- Medidas de atención a la diversidad propuestas y consensuadas por el Claustro.
- Apoyo y colaboración del Equipo Directivo del centro y del AMPA.

Las necesidades socioeducativas que nos encontrábamos en nuestros alumnos con necesidades educativas especiales eran:

- Baja autonomía personal y gran sobreprotección familiar.
- Marcados roles sexistas existentes en el alumnado.
- Gran diversidad cultural en nuestros alumnos tanto autóctonos como inmigrantes.
- Aumento de separaciones conflictivas y violencia doméstica entre las familias del centro, así como en la sociedad en general,

repercutiendo de forma negativa en nuestro alumnado.

- Bajas expectativas académicas y de promoción profesional tanto de las familias hacia sus hijos como del propio alumnado del centro.

Detectadas dichas necesidades, discutidas en el Equipo de Orientación y Apoyo y establecida la propuesta de crear un aula de autonomía, se propuso al Equipo Directivo, quién respaldó nuestra iniciativa. También se contó con el acuerdo de los padres de los alumnos que iban a participar: 8 alumnos de 5º y 6º curso con necesidades educativas especiales. Se nos concedió un aula para desarrollar nuestras actividades, y empezamos a habilitarla.
Sin ningún recurso previo, se solicitó la colaboración de los profesores, padres, madres y Ayuntamiento para recoger cualquier tipo de material que nos sirviera para trabajar en el aula.
Así se consiguió un infiernillo para cocinar, una cama, una vajilla, cafeteras, una máquina de coser mini, la plancha, y poco más.
Con este material, ayuda económica por parte del centro y mucha ilusión por los profesionales del Equipo de Orientación y Apoyo y con la colaboración de la Directora, que también lo llevó a la práctica con un grupo de 5º curso, comenzamos a trabajar en el último trimestre del curso 2007/2008.
Valorando a final de curso los resultados tan positivos que se consiguieren con este grupo de alumnos en este corto período de tiempo: la motivación del alumnado y la consecución de los objetivos propuestos (potenciar las competencias de nuestros acnees con una metodología atractiva, pragmática y verdaderamente significativa y funcional para ellos), decidimos elaborar un Proyecto de Innovación donde pudiera participar toda la Comunidad Educativa puesto que al reflexionar y debatir sobre esto en las Comisiones de Coordinación Pedagógicas, se llegó a la conclusión de que no sólo ésta problemática se daba en nuestros alumnos con necesidades educativas especiales sino que podía generalizarse al resto del alumnado.
Solicitamos una subvención para Proyectos de Innovación en centros para adecuar el aula como un **"Hogar real".**
En el primer trimestre del curso 2008/2009, con el dinero de la

subvención concedida y la mano de obra aportada por el Ayuntamiento se adecuó el aula y comenzó a ser utilizada por el Equipo de Orientación y Apoyo y, por aquellos niveles donde los profesores se comprometieron voluntariamente a incluirlo como un recurso en sus programaciones. Nuestra sorpresa fue que todos los profesores del centro han querido incorporar las tareas del aula de autonomía a su programación didáctica desde Educación Infantil de 3 años hasta 6º curso de Primaria, cada uno adecuándolo a los contenidos de su Programación Didáctica de Aula.

Vista parcial del aula: zona de cocina

Vista parcial del aula: zona dormitorio

2. *Competencias, objetivos y contenidos*

Al igual que en las programaciones de área y ciclo, se han incorporado en nuestro proyecto contenidos para desarrollar actitudes y valores de no discriminación y convivencia así como las **competencias básicas**.

2.1. *Competencias*

En líneas generales, las competencias prioritarias que pretendíamos trabajar en esta aula son:

-Competencia de autonomía e iniciativa personal: implica que el alumnado tome conciencia de una serie de valores y actitudes personales que les permitan ser capaces de emprender, desarrollar y evaluar acciones con confianza, responsabilidad y sentido crítico.

-Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:incorporar en el alumnado habilidades para desenvolverse adecuadamente con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida cotidiana e interpretar el mundo real.

-Competencia social y ciudadana: supone que nuestros y alumnos sean capaces de comprender la realidad social en la que

viven, que afronten la convivencia y los conflictos empleando prácticas democráticas y que mantengan una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y las obligaciones cívicas.

-Competencia emocional: desarrolla el autoconcepto y la autoestima de nuestro alumnado, canalizando los éxitos y los fracasos hacia atribuciones realistas y adquiriendo un autocontrol de sí mismos.

También se trabajarán el resto de competencias básicas: matemática, lingüística, de información y competencia digital, artística y cultural, competencia para aprender a aprender, de iniciativa y espíritu emprendedor.

2.2. *Objetivos*

● La **finalidad** que nos hemos marcado con el Proyecto "Aula de Autonomía" es la contribuir a la adquisición de las competencias básicas con nuestras actuaciones, proporcionando una adecuada respuesta educativa al alumnado de nuestro Centro. Proporcionar la **adquisición de hábitos de autonomía personal y un adecuado ejercicio de la ciudadanía**, partiendo siempre del principio de inclusión asegurando los recursos necesarios a través de nuevas estrategias metodológicas.

Objetivos generales:

1. Valorar y realizar tareas domésticas sin ninguna distinción por razón de sexo, cultura y clase social.

2. Realizar actividades básicas de la vida diaria en relación con el autocuidado, uso y manejo del dinero, siendo capaces de desenvolverse con facilidad en la vida social.

Objetivos específicos:

a) Desarrollar en el alumnado la capacidad que les permita conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia aprendiendo a obrar de acuerdo a ellas, tanto en el ámbito de lo privado como de lo

público.

b) Facilitar que los alumnos y alumnas adquieran habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, permitiéndoles desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar, familiar y social.

c) Establecer los cauces de colaboración, apoyo y asesoramiento con las familias para el logro de un desarrollo integral de sus hijos.

d) Propiciar y fomentar el uso de estrategias metodológicas y organizativas entre el profesorado del Centro, que sean ajustadas a las necesidades del alumnado.

e) Capacitar a nuestros alumnos en la adquisición de hábitos, actitudes y destrezas relacionadas con la competencia de **"aprender a aprender".**

f) Adquirir hábitos saludables de alimentación.

g) Desarrollar su independencia y autonomía personal por medio del uso de las diferentes dependencias del hogar.

h) Prevenir estereotipos sexistas vinculados al contexto de lo doméstico, mediante la adquisición de tareas relacionadas con el hogar.

i) Adquirir conductas de consumo responsable, desarrollo sostenible y respeto por el medio ambiente, en la casa y su entorno más cercano.

2.3. *Contenidos*

Los contenidos que se desarrollan en el "Aula Hogar" están agrupados en tres grandes bloques interrelacionados entre sí:

1.- La casa, su limpieza, cuidado y organización, preparación y elaboración de alimentos, prevención de riesgos domésticos y mantenimiento de prendas de vestir.

2.- Economía doméstica: la compra y el dinero.

3.- Disfrute del ocio y tiempo libre.

Cada uno de estos grandes bloques contiene una serie de actividades concretas que se realizan en la vida diaria relacionados con el ámbito

doméstico. Un ejemplo de ellas son las siguientes:

1. Conocimiento de los elementos esenciales de la mesa y la cocina.
2. El desayuno.
3. La cama.
4. La pirámide de los alimentos.
5. La tienda, la compra y los pesos.
6. Prevención de accidentes domésticos.

Todas las actividades tienen su ficha de seguimiento para cada alumno con sus objetivos precisos, las adaptaciones necesarias para cada uno y el material previo y complementario a las mismas.

EJEMPLIFICACIÓN DE PROGRAMACIÓN MES DE ENERO:

1ª SEMANA	
2ª SEMANA: 13/01/2010	**Tarea 4: PIRÁMIDE DE LOS ALIMENTOS** (Grupos 1, 2 y 3) - Actividad 6: Alimentos típicos de la Navidad. Comidas que han realizado cada uno en su casa e identificación de los tipos de alimentos. Escribimos una receta navideña para publicarla en el periódico. Realización de un mural. Utilización de pictogramas. - Actividad 7: Juego de los sentidos. Utilización de pictogramas con los sabores. **Tarea 8: OCIO Y TIEMPO LIBRE**(Grupos 1, 2 y 3) - Actividad 6: Los juguetes de Navidad. ¿Que nos han regalado? Dibujo, utilización de pictogramas, reflexión oral sobre los mismos. Valoramos el consumo. - Actividad 7: ¿Qué has hecho en vacaciones? Diálogo y redacción o dibujar. - Se publicará en el periódico. **Tarea 16: EL TIEMPO Y LA ESTACIÓN** (Grupos 1, 2 y 3) - Actividad 1: ¿Qué tiempo ha hecho estas vacaciones? Pictogramas. - Actividad 2: Estación en la que estamos. Pictogramas. - Actividad 3: Ropa que nos hemos puesto. Pictogramas. Responsabilidad para casa: Los pequeños pondrán cada día en su cuaderno el pictograma o dibujo del tiempo que ha hecho durante la semana y si han utilizado gorro, bufanda, paraguas, etc. Y, los mayores lo escribirán o realizarán dibujos o collage.
3ª SEMANA: 20/01/2010	**Tarea 13: COSTURA** Actividad 4:Cose a puntada en bastidor y con aguja gorda (Grupos 1, 2 y 3) **Tarea 22: LIMPIEZA Y CUIDADO DEL CALZADO** Actividad 1-8: Limpieza de zapatos (Grupos 2 y 3) Responsabilidad para casa: Me limpio los zapatos.
	Tarea 22: LIMPIEZA Y CUIDADO DEL CALZADO Actividad 1-8: Limpieza del calzado (Grupo 1) **Tarea 10: DOBLADO Y COLOCADO DE PRENDAS EN EL ARMARIO** Actividad 3: Identificar derecho y revés de las prendas. (Grupo 1)

4ª SEMANA: 27/01/2010	Actividad 4: Doblar prendas pequeñas (Grupo 1) **Tarea 23 y 24: EL MICROONDAS Y EL HORNO** Actividad 1-4: Manejo del microondas y del horno. (Grupos 2 y 3) **Tarea 6: PREVENCIÓN DE ACCIDENTES DOMÉSTICOS** (Grupos 2 y 3) Actividad 1: Conocimiento de los productos del botiquín. Valoración de la necesidad de tenerlo. Actividad 2: Utilidad del botiquín. Actividad 5: Evitar quemaduras. Pomadas y recursos caseros para atender una quemadura (hielo y agua fría). Actividad 4: Escribir artículo para el periódico en relación a las quemaduras y trucos caseros (hielo y agua fría). **Tarea 13: COSTURA:** Actividad 4:Cose a puntada en bastidor y con aguja gorda (Grupos 2 y 3) Responsabilidad para casa: Calentarse el desayuno en el microondas.

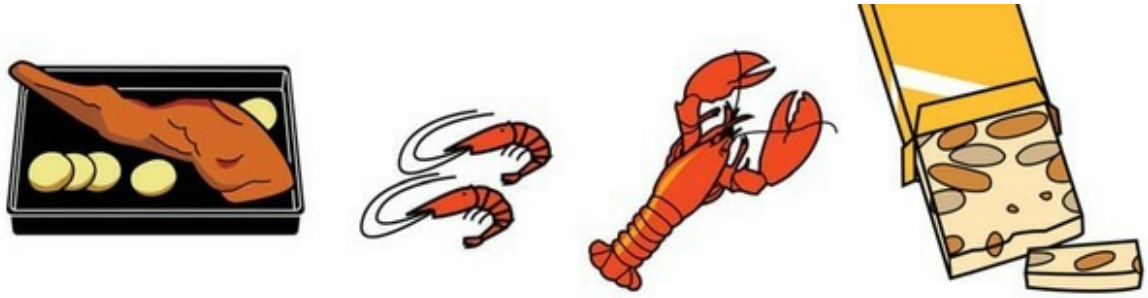
Grupo 1: alumnos con necesidades educativas especiales de Educación Infantil con trastornos en la comunicación y necesidad de SAAC: Sistemas Aumentativos y Alternativos a la Comunicación.

Grupo 2: alumnos con necesidades educativas especiales de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Grupo 3: alumnos de necesidades educativas especiales de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

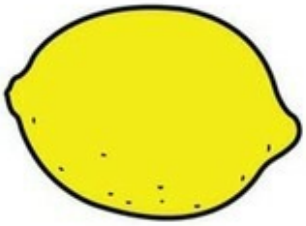
EJEMPLOS DE PICTOGRAMAS PARA TRABAJAR ESTA PROGRAMACIÓN

PICTOGRAMAS DE ALIMENTOS Y COMIDAS NAVIDEÑAS



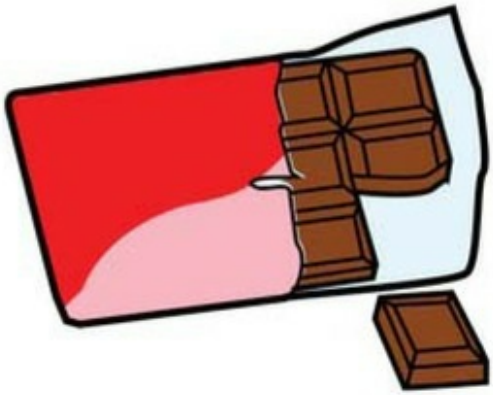
PICTOGRAMAS PARA TRABAJAR LOS SABORES

AZÚCAR
DULCE

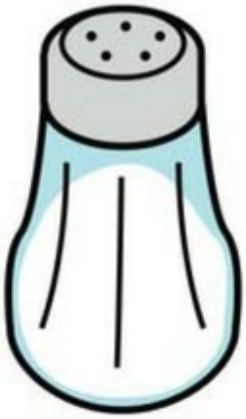


LIMÓN
AGRIO

VINAGRE
ÁCIDO



CHOCOLATE
DULCE

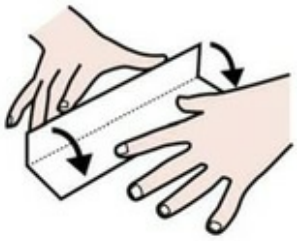


SAL
SALADO

PICTOGRAMAS PARA LA LIMPIEZA DE LOS ZAPATOS

LIMPIAR ZAPATOS

PICTOGRAMAS PARA DOBLAR LA ROPA



DOBLO

CALZONCILLOS

CALCETINES

CAMISETAS

BRAGAS

PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN EL AULA DE AUTONOMÍA

El procedimiento de trabajo en el aula de autonomía con los alumnos con necesidades educativas especiales lo organizamos agrupando a los alumnos por necesidades educativas, edad y escolarización. Suelen ser grupos de 5-6 niñ@s dirigidos por dos profesores del Equipo de Orientación y Apoyo.

El grupo 1, descrito anteriormente, realizan la mayoría de las veces todos la misma actividad propuesta, utilizando siempre Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (Sistema PECs + Enseñame a hablar) para adquirir o mejorar su comprensión de la actividad e incentivando la interacción entre iguales de la que la mayoría también requieren como una necesidad. Se utilizan agendas de comunicación y referencia y tarjetas de expresión de secuencias y peticiones donde a través de los pictogramas se les expone, acompañado del lenguaje oral la actividad a realizar.

Panel de referencia

En el panel de referencia se observa que los miércoles es el día que vamos al aula de autonomía y este día vamos a realizar en una de las actividades la siguiente secuencia:

Voy a quitar la mesa y fregar los platos.

Los tres pictogramas que forman la frase, tienen de fondo el Color Rojo, que es uno de los mecanismos del Programa "Enseñame a hablar" que hemos añadido a los pictogramas para facilitarles posteriormente la lectoescritura mediante éste método, donde el color rojo está asociado a los verbos, el color verde a los nombres de personas o propios y el color amarillo a los objetos.

Por supuesto, las unidades didácticas y los criterios de evaluación de cada uno ellos están graduadas en dificultad y requieren una adaptación a cada niño y a cada grupo, así como son acumulativos.

Con el grupo 2 y 3 se procede de la misma manera, pero al tener diferentes necesidades, no utilizamos SAAC e incrementamos su autonomía en realizar las actividades y su cooperación y ayuda con los iguales.

En casi todas las actividades suelen intervenir diferentes competencias y diferentes metodologías, es decir, si vamos a realizar una receta de cocina, por ejemplo: arroz con leche:

- Ideas previas: se utiliza la información de la que ellos poseen: los ingredientes que ellos creen que podemos necesitar, si es dulce o salado, si es dulce, que ingrediente utilizaríamos, como creen que se realiza...
- La preparación de los ingredientes en la mesa y de los instrumentos a utilizar.
- Si es posible buscaremos la receta por internet o en un libro de cocina, a veces ya les decimos desde la semana anterior que traigan una de casa que haga alguien de su familia.
- Leeremos la receta, paso a paso.
- Volveremos a leerla colocando los ingredientes por orden de prioridad.
- Utilizaremos medidas y pesos con el peso de cocina y los vasos, cucharas de medida.
- Realizaremos la receta.
- La copiaremos en nuestro cuaderno.
- Realizaremos el coste de la misma.
- Analizaremos el valor calórico de la misma y los tipos de alimentos: proteínas, hidratos de carbono...
- Se reflexionará sobre si se puede comer a diario o no.
- La escribiremos en el blog y se elegirá una escrita para el periódico del centro.
- Responsabilidad: la haremos en casa y comentará con los padres todos estos análisis.

Por supuesto todo este desarrollo no lo pueden realizar todos los alumnos, cada uno, trabaja hasta su nivel.
Para llevar a cabo las actividades con el grupo clase ordinarios se realizan desdobles, la mitad de los alumnos permanecen en el aula ordinaria(A) con un profesor realizando cualquier actividad: lectura,

fichas del aula de autonomía o cualquier otra programada como taller de matemáticas o informática. La otra mitad de alumnos (B), con el profesor tutor/a, va al aula de autonomía.
A la semana siguiente, los alumnos que han ido al aula de autonomía (B) permanecen en clase ordinaria realizando aquella actividad que la semana anterior hicieron sus compañeros, y, el grupo A va al aula de autonomía a realizar lo que sus compañeros hicieron la semana anterior.
Dependiendo de la actividad a desarrollar, puede ser realizada por todo el grupo ó subdividida, es decir:

- Si realizamos actividades de costura, perfectamente los 9-10 alumnos pueden realizar lo mismo sentados alrededor de la mesa y coordinados por el tutor.
- Si realizamos actividades de la casa, podemos dividir la sesión de la siguiente forma:

El tutor ha elegido la **unidad didáctica del desayuno**:
Primera parte de la sesión: se expone a todos lo que se va a realizar. Se divide el grupo en tres subgrupos de tres alumnos cada uno: el primero pone la mesa, el segundo, calienta la leche y prepara el colacao y el tercero prepara las tostadas en la tostadora o el zumo de naranja. El tutor dirige estas actividades para que lo hagan correctamente.
Se desayuna todos juntos y mientras se dialoga de lo que cada uno desayuna en casa, de la importancia del desayuno, la variedad de los mismos y de que sea saludable.
Segunda parte de la sesión: terminado el desayuno, todos recogen la mesa. Un niño se encarga de fregar, otro de secar y otro de colocarlo en su sitio. Dos niños limpian la mesa y barren el suelo. Otro niño friega el suelo del aula. Otro niño puede limpiar la vitrocerámica y las encimeras.
EJEMPLO DE FICHA DE SEGUIMIENTO DE ESTA UNIDAD DIDÁCTICA
UNIDAD DIDACTICA. 2: EL DESAYUNO
ALUMNO:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	I	D	C
Lavarse las manos antes de…			
Conocer los utensilios y alimentos propios del desayuno.			
Poner la mesa adecuadamente.			
Hacer las tostadas.			
Hacer el zumo.			
Servir el desayuno.			
Utilizar los cubiertos correctamente.			
Se sienta en la posición correcta para comer.			
Siente el gusto por la limpieza al comer.			
Conoce los tipos de desayuno.			
Recoge y limpia la mesa y la cocina.			
Friega los platos, los seca y los coloca.			
Barre y friega el suelo.			
Aprecia los alimentos sanos.			
Ejemplo de ficha de seguimiento. *I: Iniciado D: Desarrollo C: Conseguido*			

El tutor realiza un seguimiento de cada alumno con los criterios de evaluación de cada unidad didáctica para conocer el grado de adquisición y continuar en siguientes sesiones avanzando a los siguientes criterios.

El tutor puede haber elegido otras unidades didácticas como: la cama, planchado, doblado de ropa y su colocación en los armarios o limpieza de zapatos.

Se procede de la misma forma, dos aprenden a deshacer y hacer la cama, cuatro a doblar ropa y colocarla y dos o tres a limpiar los zapatos.

En este caso el trabajo cooperativo entre ellos también es importante. Hay niños que en su casa ya hacen la cama aunque no sea a la perfección, se puede utilizar a éste niño con otro que no sepa hacer nada, para que este le vaya dirigiendo.

En la misma sesión, pueden rotar y, cuando los que han estado haciendo la cama han terminado, pasan a doblado de ropa y éstos a limpieza de calzado y éstos a hacer la cama, por ejemplo.

Las unidades didácticas se suelen repetir durante varias sesiones para que los hábitos se afiancen, por eso, es conveniente tener una ficha de seguimiento de lo que ha hecho cada niño, qué día y en qué nivel se encuentra, como la que se ha propuesto anteriormente.

Dicha tarea se lleva a casa para afianzarla durante la semana y

también implicar a los padres en nuestros objetivos.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los objetivos que nos proponíamos requieren una continuidad en el tiempo para ser afianzados durante varios cursos y así poder modificar ciertos hábitos muy arraigados en el alumnado, que responden a estereotipos sexistas.

Los nueve objetivos que nos propusimos se han estado trabajando y se seguirán trabajando a través de los contenidos y las unidades didácticas desarrolladas. Además de implicar destrezas, hábitos, se trabajan actitudes, valores democráticos y cívicos que requieren de un trabajo muy continuo y sistemático.

El proyecto ha tenido gran aceptación por el claustro, las familias y los alumnos que se han sentido muy motivados y participativos, trabajando objetivos curriculares de manera más funcional y lúdica.

La etapa de educación infantil y el resto de profesores han comenzado a modificar su metodología didáctica utilizando estos recursos: diferentes agrupamientos, trabajo de forma cooperativa, ayuda entre iguales y comienzo del trabajo por proyectos en infantil.

La principal dificultad ha sido la organización y distribución del tiempo y espacio para cubrir la demanda de participación de todos los niveles en el proyecto.

Durante los dos cursos que llevamos trabajando con esta forma de trabajo, han ido surgiendo mejoras y objetivos nuevos como los siguientes:

• Visitas de los padres con alguna profesión relacionada con nuestro proyecto para enseñar a los alumnos cual son sus funciones, como por ejemplo: padre cocinero, madre - padre jardineros, padre pastelero... enseñando a los alumnos a realizar alguna función significativa de su oficio: vivero doméstico, realizar una tarta, etc.

Foto de arriba: mamá jardinera que enseñó a los alumnos de nuestro aula a realizar un semillero, su proceso y la necesidad de nutrientes de las plantas.

Foto de abajo: plantación de los alumnos con necesidades educativas especiales de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria: acebo, calabaza y guisantes.

Semillero realizado por los alumnos con necesidades educativas especiales de educación infantil y primer ciclo de primaria

Posteriormente a esta actividad, semanalmente había un encargado de regar las plantas y los semilleros y todos, medían lo que cada semana había crecido su planta y los dibujaban en un gran mural.

• Elaboración por los alumnos de una revista mensual ***"Manitas"*** de las actividades que hacen en el aula, distribuyéndose a toda la comunidad educativa.

• Creación de un blog, donde participan los alumnos con sus actividades, incluyendo la competencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación:
http://aulaautonomia.blogspot.com

• **Adaptación del aula a los Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa** requerida por los niños con **Trastornos Generalizados del Desarrollo y con Trastorno Específicos del Lenguaje** que tenemos en el centro (Paneles de Comunicación, Pictogramas).

• **La competencia en comunicación lingüística relacionado con la Lengua extranjera:** puesto que una de las competencias del área de Inglés es el enfoque comunicativo oral, algunos niveles utilizan el aula de autonomía como un recurso más para desarrollar dicha competencia, en un contexto social adecuado y motivador para el alumno con el apoyo de tarjetas visuales al lado de la real y el léxico en este segundo idioma.

Punto de reciclaje en Lengua Extranjera: Inglés. Debajo tenemos los cubos reales para reciclar: orgánico, vidrio, papel y plástico y latas. También las llevamos a los contenedores de la localidad junto con los niños.

C.E.I.P. "MIGUEL DE CERVANTES"
MOCEJÓN (TOLEDO)

Revista Mensual nº 4
MARZO 2010

Contenido:

- ¿Qué hemos hecho este mes? Pág. 1
- La receta del mes Pág. 2
- La cama. Pág. 3
- Sopa de letras en inglés. Pág. 3
- Para los más peques, colorea... Pág. 4

¿QUÉ HEMOS HECHO ESTE MES?

EXCURSIÓN A TOLEDO

Salimos del colegio, fuimos a la para del autobús, subimos y pagamos el billete. Llegamos a Toledo. Fuimos a la oficina de información turística, nos dieron un mapa de Toledo, información de hoteles etc. ¡Que bien a desayunar churros! Cuando terminamos fuimos a la estacción del tren, nos enseñaron el scaner, pasaron nuestras mochilas y vimos lo que había dentro de ellas. Cuando terminamos fuimos a jugar a un parque antes de coger el autobús de vuelta. Lo pasamos bien.

IGNACIO AGUADO 5ºA

LA RECETA DEL MES

TORTILLA FRANCESA RELLENA

Tortilla francesa rellena

Ingredientes:

- 1 o 2 huevos frescos.
- Sal (un poquito).
- lonchas de jamón o queso, jamón serrano o bonito aceite.
- media cucharada de aceite.

Procedimiento:

1º Se bate el huevo en un plato hondo y ech un poquito de sal.

2º Se trocea en trocitos pequeños el relleno (j queso, etc)

3º Echamos el aceite en la sarten y esperamos este caliente

4º Vertemos el huevo con el relleno en la sar

5º La plegamos, le damos la vuelta y servimos.

Tania Pérez Mur

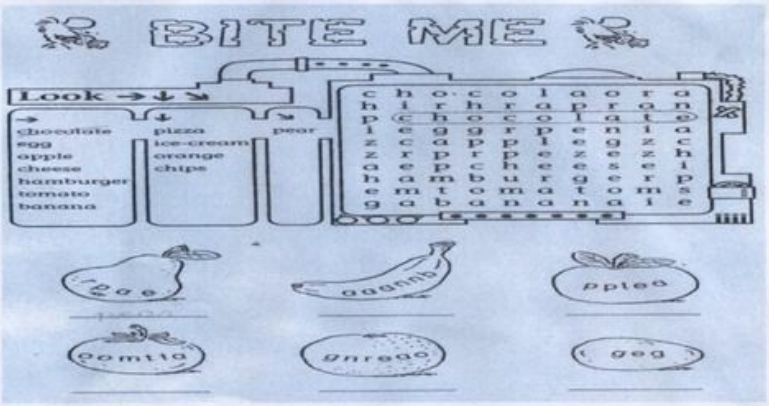
¿CÓMO HACER LA CAMA?

Las actividades que hicimos fueron hacer la cama y doblar la ropa.
Me tocaron dos compañeras Amada y Yara.

La cama se hace...

1º Estiramos la sabana de abajo
2º Cojemos y estiramos la manta
3º Cojemos y estiramos la colcha
4º Cojemos y estiramos la almohad

SOPA DE LETRAS... EN INGLÉS



AUTORIZACIÓN FAMILIAR AL AULA DE AUTONOMIA

D./Dña... como madre/padre/tutor legal del alumno/a ... escolarizado en el curso ... de Primaria en el CEIP "Miguel de Cervantes",

AUTORIZO a mi hijo/a a participar en las actividades que se van a llevar a cabo en el aula de autonomía, asumiendo cualquier incidente que en el desarrollo de estas actividades pueda ocurrir, no haciendo responsable al centro educativo.

En Mocejón, a ____ de _____ de 20__

Fdo.: _____ Fdo.: _____
Fdo.:_____
Padre/madre/tutor legal Equipo de Orientación y Apoyo Equipo Directivo

AUTORIZACIÓN PARA SALIDAS DEL CENTRO A LOS ALUMNOS DEL AULA DE AUTONOMIA

D./Dña... como madre/padre/tutor legal del alumno/a ...
AUTORIZO al centro a salir con mi hijo/a fuera de sus dependencias para la realización de actividades relacionadas con el aula de autonomía.
Y para que conste, lo firmo en Mocejón, a ____ de _____ de 20__
Fdo: _____

Dirigir un IES en torno a los proyectos de innovación, para mejorar la convivencia

Raúl Martínez Aguado
IES Fray Luis de León. Las Pedroñeras. Cuenca. Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

1. *Introducción*

El IES "Fray Luis de León" está ubicado en Las Pedroñeras (Capital Mundial del Ajo). Este pueblo del sur de Cuenca, en el corazón de la mancha, destaca por sus llanuras, clima extremo y por la importancia que tiene el cultivo del ajo en la vida social de la localidad. Debido a que es un cultivo que nunca tiene un precio fijo, los agricultores de la localidad arriesgan gran parte de su capital cada año. Años atrás estos ingresos fueron grandes, lo que históricamente repercute en que el valor que se da a la educación formal no es el adecuado, puesto que una persona con poca cualificación, ha tenido unos ingresos superiores a sus compañeros que estudiaron.
Por tanto, teníamos unos alumnos desmotivados que con el trabajo de varios años, van cambiando.
Durante 6 años el director del IES ha coordinado seis proyectos de innovación. Desde hace dos años, otra profesora sigue la misma línea de trabajo.

Debido a la crisis económica, los proyectos de innovación han desaparecido. Nosotros tenemos un compromiso adquirido con los alumnos que supera cualquier crisis en la administración educativa. Por ello, uno de los proyectos lo hemos reconvertido en Programa de Formación en Centros (por medio del Cep de Belmonte) y el otro está fundamentado en un proyecto en colaboración con la Universidad de Castilla la Mancha.
Centrándonos en los resultados conseguidos con los proyectos hay que decir que a nivel de convivencia han sido excelentes.
La filosofía es clara: haciendo multitud de actividades interesantes para los alumnos, éstos tienen un comportamiento ejemplar, entre otras cosas, porque si tienen amonestaciones no pueden acudir a estas actividades.
Se han llevado a cabo obras en el patio del IES con la ayuda voluntaria de los alumnos (un aula al aire libre de 60 m) una pérgola con vigas de madera y columnas de piedra, fabricación de un sendero ecológico en el patio del IES, construcción de jardineras, construcción de un reloj de sol, instalación de jardineras "rústicas" ...
Cuando un alumno se esfuerza en su tiempo libre para hacer algo por el IES, vela por el cuidado de su obra. Ello implica que todo está muy cuidado y los alumnos vienen con una motivación adecuada al IES.

- El centro donde se coordinan todas las fases de los proyectos es el IES "Fray Luis de León" Las Pedroñeras (Cuenca), pero participan profesores de los siguientes centros educativos:
- IES "San Juan del Castillo" de Belmonte (Cuenca).
- CIP "Adolfo Martínez Chicano" de Las Pedroñeras (Cuenca).
- IES "Virrey Morcillo" de Villarrobledo (Albacete).
- IES "Cencibel" de Villarrobledo (Albacete).
- IESO "Tomás de la Fuente Jurado" de El Provencio (Cuenca)

Los dos últimos proyectos (del curso 2009-10) que dinamizan todo el IES fueron:

- *"La educación en la diferencia: el fomento de las relaciones*

interculturales mediante la comprensión y aceptación de las culturas foráneas" .

- "El mundo no gira, lo mueven los valores del Fray Luis".

2. *Fases de los proyectos de innovación*

Las fases del primer proyecto son:

- Grupo de repaso (inglés y francés). Había clases de diferentes niveles y grupos (voluntarias para los alumnos).
- Club de conversación (inglés y francés).
- Blog y chat. Se trabaja la competencia digital.
- Escuchar y trabajar canciones extranjeras.
- Cine-fórum con películas que trabajaban la interculturalidad.
- Taller intercultural.
- Taller mitológico.
- Diccionario cuatrilingüe de matemáticas.
- Taller tecnológico.
- Actividades del Departamento de Orientación.
- Taller de comercio justo.
- Taller de cocina (platos de los países de procedencia de los alumnos).
- Taller de normas de convivencia.
- Taller "Europa eres tú".
- Taller de juegos populares de todos los países.
- Taller de economía mundial.
- Taller en Jornadas culturales (montajes de Haima con talleres en el interior).
- Nos vamos al teatro.
- Y por fin... ¡PARÍS!

Centrémonos en las fases del proyecto del que yo soy coordinador "El mundo no gira, lo mueven los valores del Fray Luis".

2.1. ***Fase I. Formación de profesores y alumnos de Bachillerato***

La formación la hemos llevado a cabo los cinco profesores de Educación Física y la maestra de Educación Infantil a un total de **39 alumnos**. Aquí los ponentes somos los profesores y los alumnos de Bachillerato aportan sus experiencias por grupos durante 30´/sesión.

Las sesiones que se desarrollaron en el gimnasio del instituto iban encaminadas a enseñar a los alumnos deportes de aventura, actividades de ocio y tiempo libre adaptadas a la llanura manchega, deporte de orientación, dinámicas de prevención de drogas, adaptaciones de los juegos que hay que hacerles a los alumnos del Centro Ocupacional, actividades para la 3ª edad, actividades para los discapacitados, etc. También se ha enseñado a los alumnos el deporte del kin-ball.

Las sesiones de formación se hicieron los lunes de diciembre y enero.

2.2. ***Fase II. Realización de actividades conmemorativas de los distintos días importantes con los que hay que concienciar al alumnado***

Se están realizando carteles pintados en los pasillos del centro, con la

coordinación del Departamento de Plástica y Visual que reflejan los días que no hay que olvidar, frases que conciencien sobre una educación cívica, en igualdad, etc.
Los propios alumnos de bachillerato se prepararon frases célebres, poemas, pequeños discursos, etc. y van por las clases de los alumnos de ESO (distribuidos por grupos) comentando estas opiniones ante el resto de sus compañeros.
Se realizó el concurso de tarjetas de navidad (por quinto año consecutivo) donde se felicita estas fiestas en todos los idiomas del centro. Se han repartido estas tarjetas a toda la comunidad educativa.

2.3. *Fase III. Club de Bádminton del instituto*

Esta actividad extraescolar la hemos llevado a cabo los lunes comenzando en el mes de octubre y terminando a finales de mayo. Ha sido tal la demanda, que hemos tenido que hacer tres turnos, porque las instalaciones no dan cabida a todos los alumnos del centro. Los participantes del club de bádminton han sido un total de **95.**
Esta fase estaba abierta a todos los alumnos/as del instituto. Se trata de una actividad diferente a las clases de Educación Física, donde está

cargada de aspectos lúdicos, música, etc. Además no supone para los alumnos un compromiso total, como pueda ser los entrenamientos de un equipo federado de cualquier deporte. En estas clases los alumnos acuden según sus ocupaciones y es tarea de los profesores hacer amenas las sesiones para que falten lo menos posible.
A partir de enero se hicieron las competiciones para ver qué alumnos/as nos representarán en el Campeonato Provincial y a ser posible Regional de Deporte en Edad Escolar. A pesar de que solo nos dejan llevar a la primera fase a 5 alumnos/as de cada categoría y sexo, nosotros trabajamos un deporte educativo, por tanto seguimos trabajando con los 95 chic@s.

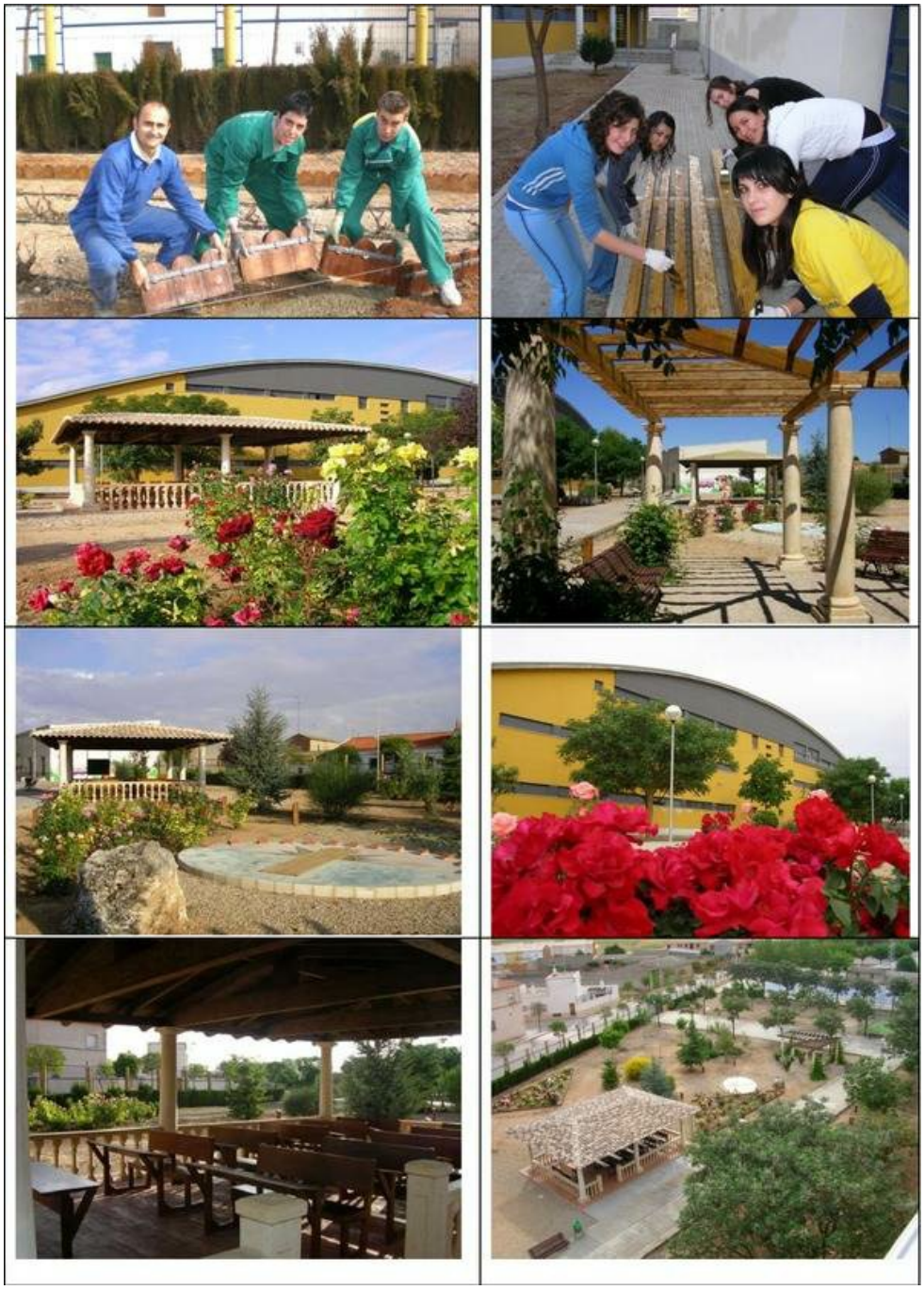
2.4. ***Fase IV. Realización de actividades lúdico-educativas entre los alumnos de Bachillerato con los minusválidos del Centro Ocupacional, los alumnos de Educación Infantil del colegio del pueblo y con los ancianos de la residencia "Fuenterrecreo"***

Primero se concertó una visita a la residencia, otra al centro ocupacional de discapacitados y otra a las aulas de Infantil de colegio, para observar cómo eran las personas a las cuales nuestros alumnos de bachillerato les harán actividades durante una tarde.
Se tuvo en cuenta la atención a la diversidad, para subsanar las deficiencias motóricas o psíquicas de todos los participantes, así como su madurez, dependiendo de factores como la edad.
La actividad con los alumnos de Educación Infantil versó en torno a "El mundo de Egipto", ya que en ese curso están trabajando todo el tema de las culturas. Asistieron 45 chicos de 5 años.
Otra tarde fueron al gimnasio del IES los alumnos del Centro

Ocupacional de Discapacitados de Las Pedroñeras. Se les hicieron unas actividades divertidas.
Por último, otro lunes por la tarde acudimos a la residencia de la 3ª edad "Fuenterrecreo" donde nuestros chicos de Bachillerato llevaron a cabo una tarde lúdica con los abuelos.

2.5. *Fase V. Mantenimiento del sendero ecológico, construcción de Aula al Aire Libre, pérgola, reloj de sol, jardineras, escultura del Quijote en forja ...*

Todas estas obras (realizadas en cuatro años) han hecho que el patio del IES sea una zona muy cuidada y llamativa. La mayoría de las fases de las obras han sido construidas con ayuda de los alumnos de bachillerato.



2.6. ***Fase VI: realización de dos números del periódico "El Aique Mundo" en cada curso***

Este periódico se está llevando a cabo en los cuatro últimos años. Siguen participando alumnos de todos los cursos. Se vienen sacando unas 40 páginas por número (dos números al año). En él han participado 30 alumnos y 11 profesores en el periódico. En el periódico se hace buena publicidad de los actos que conmemoren días especiales como el día del árbol, día para la eliminación de la violencia contra la

mujer, etc.

2.7. *Fase VII: Taller denominado "Mis Primeros científicos II"*

Los profesores de Ciencias trabajan por las tardes en el laboratorio con 40 alumnos de 1º de ESO. Han desarrollando un programa de actividades prácticas de laboratorio sobre los contenidos tratados en el área de Ciencias de la Naturaleza. El taller está dirigido a alumnos voluntarios de 1º de ESO.

Para la primera sesión mencionada se fusionaron dos prácticas, la de Seguridad e identificación de material de laboratorio y la de Manejo de lupa binocular junto con la observación muestras de rocas, material vegetal e insectos (obtenidos por los propios alumnos y por el profesorado).

Después hemos llevado a cabo las siguientes prácticas: observación en microscopio óptico, preparación de jabón casero a partir de aceite usado mediante proceso de químico de saponificación, prácticas sobre leyes de la física y sobre química (Flotación según densidad, presión atmosférica, combustión, cambios de color según el pHPropiedades del CO2).

2.8. *Fase VIII: "Orquesta escolar"*

Se ensaya un día a la semana por la tarde con los alumnos. Se trabajan arreglos instrumentales de obras clásicas, así como otro tipo de composiciones de un estilo más cercano a los alumnos.

Para trabajar las primeras piezas nos dividimos en dos grupos: uno para practicar la parte de instrumentos de percusión, y otro para practicar la parte destinada a tocar con la flauta dulce. La última media hora nos juntamos para observar el resultado global.

Los villancicos han sido trabajados sólo con instrumentos de percusión, que es lo que más motiva a los alumnos.

Como material se utiliza el instrumental Orff compuesto por instrumentos de placas, pequeña percusión, flauta dulce, etc. Además se aprovecha la habilidad instrumental de aquellos alumnos que están cursando estudios en la escuela de música o conservatorio.

Se realizó un concierto en el centro en el último día del trimestre.

2.9. ***Fase IX: "Embellecimiento del centro"***

Los profesores de Plástica, junto con alumnos voluntarios, han pintado con los alumnos, junto con el logotipo del instituto en el balcón del centro que realizaron el curso pasado, las caras de varios niños sonriendo y jugando.

También han pintado el hueco de la escalera (en el hall del IES) con un cuadro que apela a la convivencia para mover el mundo.

En otros años han pintado el rocódromo con una pintura de un paisaje, han decorado la entrada interior del IES, las columnas interiores, un graffity en la pared exterior del gimnasio, etc. Todo ello, previo concurso en el que participaban todos los alumnos del IES.

2.10. ***Fase X: Renovación de la página web del centro***

En ella se colocan toda la información importante y las fotos y videos de cada una de las excursiones y actividades que se hacen desde el centro. La página es edu.jccm.es/ies/frayluisdeleon/

2.11. *Fase XI Cinefórum*

Se llevaron a cabo cuatro películas en el segundo y tercer trimestre con contenidos de los que están trabajando en las clases de Historia. En todas las películas hubo una introducción donde se comentó el contexto histórico y aspectos relevantes del film y una conclusión.

2.12. *Fase XII: Aula virtual*

Dentro de esta fase se ha trabajado en dos cursos:

* Curso de creación de blog.

El curso se ha desarrollado durante la primera evaluación en un conjunto de cuatro sesiones y con una buena dinámica de grupo. La primera sesión estuvo dedicada al manejo del programa Power Point, repasando y profundizando algunas de sus utilidades, en segundo lugar, trabajamos la realización de videos didácticos con la aplicación Windows Movie Maker. Las dos últimas clases se centraron en la elaboración del blog del profesor, creación, diseño, incorporación de herramientas y, por último, manejo de páginas de internet que nos permiten incorporar material en formato Word, Pdf y Power Point a nuestra herramienta digital. Para un ejemplo del trabajo ver blog del curso en http://cursoblogfesores.blogspot.com/

* Concurso de fotografía.

Durante la primera evaluación se ha realizado un concurso fotográfico dedicado exclusivamente a fotografías antiguas, los alumnos han ido entregado una gran cantidad de material que ha sido catalogado por temas para realizar la exposición que actualmente se encuentra en los pasillos del instituto, si bien, el objetivo último ha sido digitalizar las fotos para posteriormente crear un archivo digital con fines etnográficos e históricos.

2.13. *Fase XIII. Taller de Juegos educativos*

Todos los recreos desde octubre se abre la clase situada enfrente de cafetería y cualquier alumno que quiere puede jugar a juegos matemáticos, de lógica, ajedrez, damas, etc.

2.14. *Fase XIV: "Los lunes son de poesía"*

Todos los lunes primeros de mes, los 530 alumnos del IES durante el comienzo de cada una de las 6 clases, leen un poema. Es el mismo para todos los alumnos a 1ª hora, otro poema para todos a 2ª y así hasta 6 veces el primer lunes de cada mes. De esta forma, cuando los alumnos cambian de clase, pueden comentar si les ha gustado o no el

poema con cualquier compañero del instituto.

2.15. *Fase XV: Talleres deportivos*

Los profesores de Educación Física todos los recreos de lunes a jueves, abrimos el gimnasio y organizamos actividades como bádminton, pin-pon y juegos alternativos. También se organizan campeonatos deportivos en las pistas exteriores.

2.16. *Fase XVI: evaluación de cada una de las fases con los profesores implicados y el coordinador del mismo*

a) Análisis descriptivo de los resultados en función de objetivos y contenidos.

Los objetivos que queríamos alcanzar los hemos trabajado mediante unos contenidos que hemos seleccionado, y que a nuestro juicio, son atractivos y amenos para enriquecer a unos jóvenes que disponen de todo tipo de medios para "entretenerse", y que por desgracia, la mayoría de estos medios, no son nada buenos a nivel de salud, ejercicio, etc.

Los objetivos a alcanzar fueron los siguientes:

- Aprender a usar el entorno natural de forma racional mediante la realización de actividades alternativas, atrayentes e interesantes para ocupar el tiempo libre de forma saludable.
- Favorecer la educación en actitudes y valores asociados a la Educación para la Salud, para la Convivencia, Educación Ambiental y Expresión Cultural.
- Valorar críticamente situaciones y conductas de riesgo para la salud, decidiendo los medios personales más adecuados para evitarlas y colaborando con otros grupos sociales para superarlas.
- Reforzar la personalidad de los jóvenes, desarrollando las cualidades volitivas y mejorando su autoconcepto, para conseguir resistir a las presiones sociales y del grupo de iguales que incitan al consumo de drogas.
- Proporcionar actividades divertidas y saludables, dentro de un ambiente cooperativo y de inclusión grupal, desligadas de cualquier consumo de drogas (alcohol, tabaco, etc.).
- Conseguir digitalizar mapas históricos y otros aspectos de interés.

- Conseguir aumentar el tiempo de práctica deportiva de nuestros alumnos utilizando como medio el bádminton.
- Conseguir aumentar el interés de los alumnos por los temas académicos con talleres científicos, informáticos o la orquesta escolar.

Los contenidos con los que tratamos de alcanzar los objetivos anteriormente planteados, fueron los siguientes:

- Periódicos del centro.
- El bádminton como deporte de recreo.
- Técnicas de campismo y supervivencia.
- Dinámicas de prevención de drogas.
- Cabuyería (técnicas con nudos).
- Montajes con cuerdas y juegos de aventura y reto.
- Formación sobre asociacionismo, la participación de los alumnos en actividades deportivo-recreativas y solicitud de subvenciones y convocatorias.
- Juegos cooperativos.
- Técnicas para superar la presión de grupo.
- Ampliación del sendero ecológico.
- Aprendizaje de prácticas sobre ecología.
- Construcción de nidos artificiales de madera.
- Orquesta Orff.
- Procesos naturales y prácticas en laboratorio.

Como se puede observar, en este proyecto se ha trabajado la salud, la convivencia y la educación ambiental como ejes fundamentales del mismo, pero además se trabajaron una serie de contenidos transversales:

- Educación para la paz: todo el proyecto se desarrolló en un ambiente de respeto, igualdad, etc.

- Educación para la igualdad de sexos: en todas las intervenciones se evitaron comentarios, actuaciones, imágenes u otras que reflejen aspectos sexistas.
- Educación moral y cívica: en todo momento reinaron valores positivos de cooperación, respeto, compañerismo, solidaridad, etc.

Consideramos que los resultados que estamos consiguiendo son inmejorables ya que lo que se trataba es de movilizar a gran cantidad de alumnos y profesores y creo que lo hemos conseguido.

b) Análisis descriptivo de los resultados en función de la metodología de trabajo y las fases en su desarrollo y procesos formativos

La metodología y los procesos formativos en todas las sesiones se ha intentado que sea lo más procedimental y práctica posible intentando en todo momento que los alumnos aprendan a aprender. Ha habido parte de las sesiones de la fase de formación en las que el peso de la actividad la llevábamos los profesores, enseñando a los alumnos de mayor edad cómo tienen que intervenir cuando ellos mismos vayan concienciando a los demás chicos del instituto sobre la importancia del día de la Paz, la educación para la convivencia, etc.

Además son los alumnos de Bachillerato los que realizaron una tarde de actividades con los niños de 5 años, otra a los discapacitados del Centro Ocupacional (ADINA) y la última para los abuelillos de la residencia de ancianos.

Toda la metodología está basada en valores de cooperación y comunicación.

Se ha acoplado en cada sesión, una parte práctica relacionada con deportes de aventura, otra de dinámicas de prevención de drogodependencias y otra sobre actividades a realizar en estos días tan señalados.

1) En el caso de las actividades de aventura, se enseñaron diversas técnicas de orientación y aire libre totalmente adaptables a los alumnos a partir de dieciséis años.

2) En el tema de drogodependencias hemos incidido sobre los siguientes factores de riesgo:

* Vinculados con las sustancias: modificar las creencias y atribuciones asociadas con las drogas consumidas por nuestros jóvenes.

* De carácter personal: mejora de la identidad personal: autoconcepto, cualidades volitivas, etc.

* De carácter microsocial:

  * Relacionados con los educadores: ofrecer modelos a imitar (sobre todo en lo referente a hábitos de vida); utilizar estilos educativos que mejore la autonomía personal, haciendo florecer las actitudes y aptitudes personales; favorecer la integración entre iguales.

  * Relacionados con el grupo de iguales: estrategias para resistir a la presión de grupo.

* De carácter macrosocial: ofrecer alternativas de ocio saludables; eliminar la publicidad positiva de los medios sobre algunas drogas; fomentar las actividades críticas hacia la publicidad; eliminar cualquier tipo de marginación que pueda darse.

Para incidir sobre los factores de riesgo que hemos señalado, hemos utilizado diferentes estrategias. En todas ellas existía un punto en común: utilizar como medio para el desarrollo de las diferentes estrategias, actividades de ocio alternativas.
Una vez que los jóvenes estaban inmersos en estas actividades, era cuando utilizábamos las diferentes estrategias y técnicas que incidían sobre el abanico de factores de riesgo que hemos señalado.
Siendo la realización de estas actividades de ocio alternativas una estrategia en sí, utilizaremos otras estrategias y unos procesos formativos que complementen y mejoren los resultados globales. Estos eran las siguientes:

* Estrategias de Educación afectiva: mejora del autoconcepto, promoción de la comunicación, desarrollo de la autonomía, etc.

* Estrategias de enseñanza de habilidades sociales.

* Vencer a la presión de grupo, resistir las ofertas sobre el consumo de drogas, etc.

***** Se trabajaron las estrategias de investigación-acción, es decir, reflexionamos sobre el problema a tratar, impartimos unos contenidos para solucionar el problema, observamos si han cumplido con las expectativas, y vamos decidiendo nuestra práctica en uno u otros caminos para intentar conseguir en el mayor grado posible los objetivos que nos hemos propuesto.

Con estas premisas intentamos desarrollar un programa globalizador (que incida sobre los diferentes factores de riesgo) y eficiente.

3) En referencia al club de bádminton del instituto, se lleva una metodología distinta a las demás fases. Esta fase del proyecto consiste en impartir una sesión semanal de este deporte durante todo el curso académico. Esta actividad está abierta a todos los cursos del centro, sólo era necesaria una autorización paterna.

A diferencia de cualquier escuela deportiva, en este club no hay un compromiso de entrenamientos a los cuáles no se podrá faltar, sino que los alumnos van según sus quehaceres diarios. Estas sesiones están acompañadas con música, juegos entretenidos, etc. Además se deja la red y los postes en el frontón cubierto para que los alumnos que quieran puedan practicar este deporte durante los fines de semana. Además se ha inscrito a los componentes del instituto en el Campeonato Provincial de Deporte Base en Bádminton, con lo que se llevará a competir a los alumnos de hasta dieciséis años a distintas localidades.

Se premió la asistencia a estos entrenamientos con una camiseta.

4) En la senda ecológica, se tintaron las vigas de la pérgola para protegerlas de las inclemencias meteorológicos en el patio del centro. Además alrededor de cada rosaleda se colocó unas vallas de hormigón que imitan madera.

En todas las fases del proyecto se tuvo en cuenta la **atención a la diversidad**, máxime cuando hicimos una sesión para los minusválidos del Centro Ocupacional, con los alumnos de 5 años y con los ancianos. Se ha tenido en cuenta esta atención a la diversidad a la hora de la programación de actividades, adaptaciones de acceso al gimnasio, pistas polideportivas, deficiencias físicas ó psíquicas, etc.

5) Durante todos los recreos se abre una clase situada enfrente de la cafetería para que los alumnos, de forma voluntaria, jueguen al ajedrez, conecta 4, juegos matemáticos...

c) Análisis descriptivo de los resultados en función de los materiales.

Los materiales que hemos usado en nuestro proyecto han sido de lo más variopinto:

- Por un lado los referentes al sendero ecológico necesitamos herramientas, tintes, las figuras de hormigón, grava, cemento, etc.
- Por otro lado lo referente al club de bádminton: material deportivo, camisetas...
- Seguimos con la construcción de murales conmemorativos de los días más importantes: tableros, pinceles, pintura...
- En la fase de formación: carpetas y bolígrafos (donadas por el Cep), CD´s,, material de oficina, material deportivo, trofeos, etc.
- Para el periódico tendremos los gastos de impresión.
- Para la orquesta escolar hemos comprado un órgano.

Como se puede observar, si analizamos todo lo que se lleva a cabo en un solo proyecto como el nuestro, consideramos que los resultados están siendo muy satisfactorios.

d) Análisis descriptivo de los resultados en función del procedimiento de evaluación.

Para conocer la realidad se utilizaron los procedimientos de recogida de información: observación, opinión de los participantes y análisis de documentos elaborados que puede recogerse en una MATRIZ DESCRIPTIVA.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
OBSERVACIÓN	Participante, abierta, continua, global, inmediata, grabada en video o directa. Observación sistemática.
CONOCER LA OPINIÓN DE LOS PROTAGONISTAS	- Entrevista. - Encuesta o cuestionario: - Abiertas. - Estudio de casos.
	- Lectura de documentos con apoyo de una lista de

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	control. - Los Diarios. - Las actas. - Las notas de Campo.

Para enjuiciar la realidad y poder de esta forma analizarla y valorarla hemos realizado una MATRIZ DE JUICIO, registrando el análisis e intercambio comunicativo de los participantes y con ello facilitar una toma de decisiones consensuada y compartida con la finalidad de poder mejorarla.

Esta matriz ha sido consensuada con todos los profesores que están trabajando en el proyecto.

Consideran todos los sectores implicados (alumnos y profesores que están trabajando en el proyecto, así como alumnos y profesores que no lo desarrollan activamente) que las acciones que se han llevado a cabo repercuten en un mejor clima de convivencia en el centro y que además, se dejarán ver durante mucho tiempo (pintura en la fachada, ampliación del sendero ecológico, carteles anunciadores en los pasillos del centro, etc).

3. *Conclusiones*

La conclusión principal de todo el proyecto se puede resumir en la siguiente: cuando a los alumnos les propones retos y les haces acciones interesantes, ellos te lo agradecen gastando su tiempo libre de forma voluntaria en realizar tareas para el centro, pero eso sí, somos nosotros los primeros que debemos demostrar ese trabajo desinteresado y solidario.

Agradezco el enorme empeño de los 44 profesores que hemos llevado a cabo estos proyectos de innovación. De la misma forma, quiero dar las gracias a todas las entidades que han colaborado en las distintas fases del proyecto (Excmo. Ayto. de Las Pedroñeras, Centro Ocupacional de Discapacitados, residencia "Fuenterrecreo", todas las empresas colaboradoras que subvencionan el periódico del IES, La Consejería de Educación de Castilla la Mancha, etc).

Pero nos quedamos con la idea principal de que los chicos acuden en masa a cada convocatoria que se les propone. Esto es debido a que los profesores tienen "gancho con los alumnos". Un 10 a la convivencia que estamos teniendo durante este curso con un número de alumnos

muy grande.

Propuesta de intervención para la mejora de la convivencia entre las familias marroquíes y los centros escolares de Castilla-La Mancha

Laura Olmo Remesal
Luis Rodríguez Bausá
Facultad de Educación de Toledo Universidad de Castilla-La Mancha

1. *Introducción*

La Ley Orgánica 22006 de 3 de mayo de 2006 (LOE) esgrimía en su preámbulo que tres eran las premisas que presidían esta ley. La primera de ellas "consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo". El segundo de estos grandes objetivos "consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso". La tercera premisa que inspiraba esta ley implicaba un "compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años", principios añadimos nosotros, entre los que destaca de manera clara la formación y capacitación docente y al abordaje de las desigualdades educativas entre aquellos colectivos desfavorecidos por razones socioeconómicas o lingüísticas.
Con estas premisas quedaban planteados en el capítulo I del Título preliminar diecisiete principios de los que vamos a destacar estos:

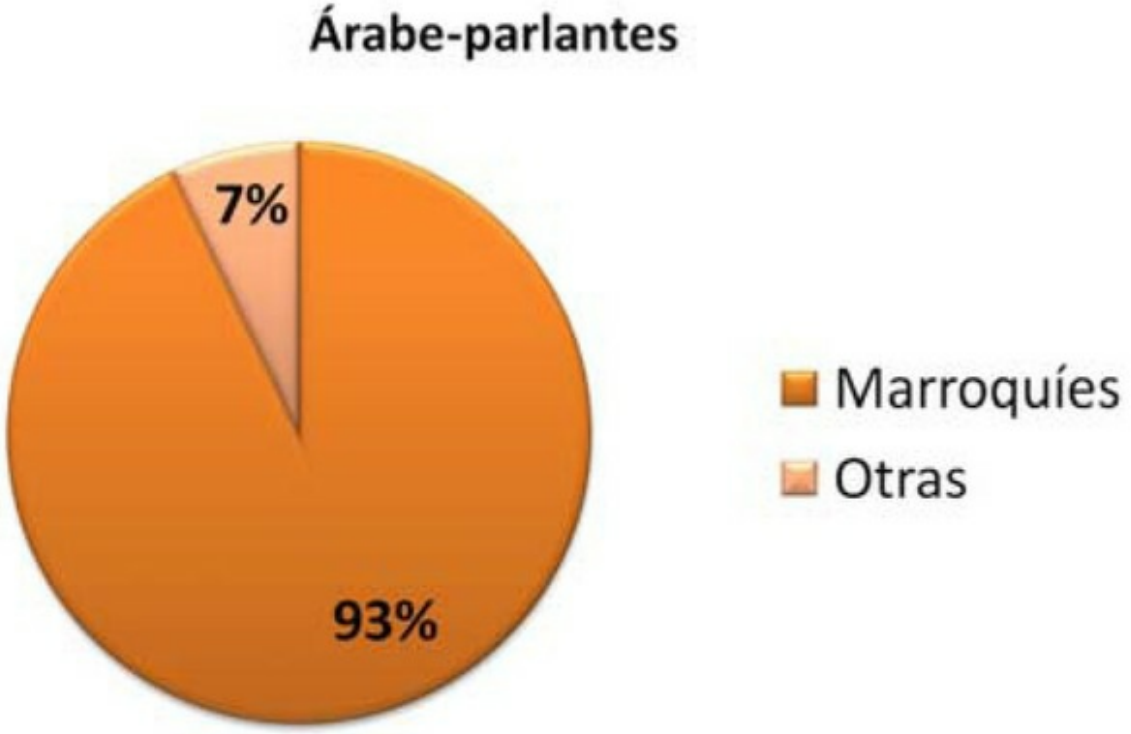
- La calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad que garantice la igualdad de oportunidades.
- El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores y centros.
- La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

Por otra parte, en el Título I, al hablar de los objetivos de educación infantil, se postulaban dos que nos parecen relevantes, y que son: "desarrollarse con los demás y adquirir progresivamente pautas

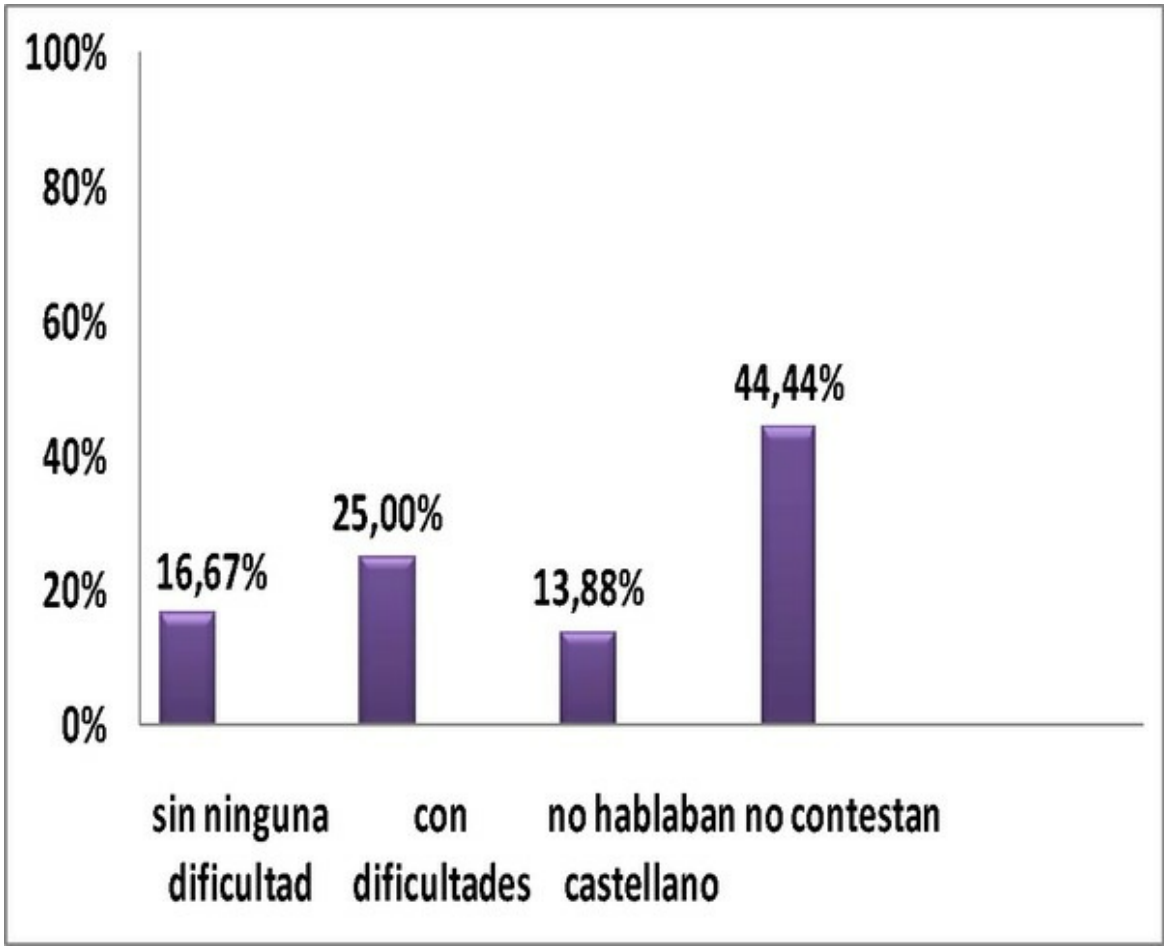
elementales de convivencia, y desarrollarse en habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión".
Para educación primaria se incluían 14 objetivos, de los cuales, nos afectan especialmente los que se enunciaban como sigue: "conocer y apreciar los valores y las normas de convencía, conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas".
En julio de 2010, se aprobaba en Castilla la Mancha la Ley 7/2010 de 20 julio, de Educación de Castilla la Mancha. En el título preliminar, en su artículo 4 que es el que aborda los principios rectores de nuestro sistema educativo, concretamente el principio rector número seis, podemos leer: *la profesionalización docente, el desarrollo personal y profesional del profesorado y la calidad de su formación inicial y permanente*, mientras que el número 11 se escribe como sigue: *la construcción de una escuela basada en valores y en la práctica democrática, inclusiva, plurilingüe e intercultural.*
Por otra parte, en Castilla la Mancha quedó aprobada en marzo del año 2008 el Decreto de Convivencia Escolar, que tenía la intención de mejorar la convivencia de los centros escolares castellanomanchegos. Desde la entrada en vigor de este decreto, los centros escolares deben incluir en su Proyecto Educativo la denominada *Cara de convivencia*, que *recogerá los principios y valores del PE que guían la convivencia.*

2. *Algunos resultados destacables*

Para avanzar por estas cuestiones, planteamos un estudio encaminado a discernir, detectar y analizar el conocimiento que poseen los maestros/as de los colegios de educación infantil y primaria de la provincia de Toledo en relación a la cultura y al idioma marroquí. Aquellos resultados quedaron expuestos en el IV Congreso Internacional de enseñanza del árabe marroquí, y a las actas de este evento remitimos para quien desee conocerlos en profundidad, aunque a continuación referiremos los principales datos encontrados:
De los 250 cuestionarios distribuidos, se recogieron 144. De la información que en los cuestionarios se refleja observamos que el 93% de los estudiantes árabo-parlantes que acuden a las escuelas de la provincia de Toledo, son de origen marroquí:



Del total de estos alumnos, cuando comienzan su educación en nuestras escuelas, el 25% tiene alguna dificultad de comunicación por el idioma, y se encuentran con que el 97% del profesorado que les atiende no conoce nada del árabe marroquí.



Otro dato reseñable es que los maestros de nuestras escuelas participarían en actividades de formación didáctica sobre lengua y cultura marroquí en un porcentaje cercano al 60%.

En lo que respecta a la comunicación con las familias de los alumnos de origen marroquí, observamos que, cerca del 40%, tiene problemas para establecer una comunicación adecuada por desconocimiento del idioma, y un porcentaje similar exponía que las relaciones con esas familias eran, cuando menos difíciles.

Ante la pregunta de si percibían en las escuelas algún trato discriminatorio sobre estos chicos por parte de sus compañeros, el 75% contestó negativamente, mientras que un 25% dijo que en alguna ocasión lo habían detectado.

3. *Propuesta de intervención*

A la vista de estos resultados, establecemos ahora nuestra propuesta de intervención para mejorar la formación docente y la convivencia en nuestros centros educativos. Para una mayor clarificación la hemos

dividido en dos apartados:

- Recomendaciones generales.
- Propuestas directas de acción educativa.

A.- Recomendaciones generales: se trata de ofrecer unas propuestas generales encaminadas a paliar los déficits formativos y de relación con las familias que detectamos en el estudio citado, con la seguridad de que, mejorando la formación docente en materia de lengua y civilización árabe-marroquí, conseguiremos el objetivo de la mejora de la convivencia entre ambos colectivos:

- *Proponer cursos de formación en lengua, cultura y civilización árabe (marroquí) para el profesorado*. A tenor de los resultados ofrecidos parece evidente que sería muy interesante organizarlos y dotar al profesorado de materiales didácticos accesibles. Las dificultades principales para llevarlos a cabo se deben a las posibilidades horarias y temporales del profesorado. Entendemos sin embargo que existen espacios (mes de julio, comienzos de septiembre...) en los que este problema podría solventarse en parte.

- *Escuela de padres para lograr un mayor acercamiento a las culturas española y marroquí*. Las experiencias de escuelas de padres han sido sin lugar a dudas fructíferas, lo que avala la propuesta que ahora indicamos. Este tipo de iniciativa permitiría además eliminar ciertos estereotipos y avanzar en la comprensión mutua, y en la prevención y resolución de posibles conflictos. Los centros escolares deberían a través de sus correspondientes Planes de Orientación y Apoyo (POA) abanderar esta propuesta en los centros en los que se comprobara que existe una demanda por parte de los docentes y de las familias, y más, cuando se trata de uno de los principios rectores de nuestro sistema educativo.

- *Reuniones informativas y de colaboración con los padres / madres para explicarles el PE del centro y la Carta de Convivencia*. En relación directa con la propuesta anterior, consideramos interesante llevar a cabo reuniones informativas con las familias (garantizando el entendimiento mediante traducción si fuese preciso) para que les sea explicitado cuanto sea preciso en relación a la vida del centro, sus

planteamientos didáctico-pedagógicos, o el reglamento interno y las normas de convivencia descritas en la Carta de convivencia. Por tanto, esta propuesta va más allá de las habituales (al menos una por trimestre) reuniones informativas a los padres sobre los avances de sus hijos.

- *Presencia de mediadores sociales y/o de los profesionales encargados de servicios a la comunidad (PTSC)* para casos de conflictos, y para mejorar la comunicación familia - escuela a la que antes nos referimos. Recordemos que esto que acabamos de reseñar quedaba implícito en la LOE cuando, en su título V (dedicado a la compensación de las desigualdades en educación) se establecía la necesidad de realizar acciones de carácter compensatorio con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encontraran en situaciones desfavorecidas, dotando a los centros de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación

- *Poner en práctica de manera eficaz lo estipulado en del Decreto 138 de atención a la diversidad en Castilla la Mancha.* Este decreto define como uno de los cuatro grupos susceptibles de ser sometido a medidas de atención a la diversidad: "el estar en situaciones desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, étnico, lingüístico o de salud". En la normativa citada se alude a tres tipos de medidas: generales, ordinarias de apoyo y refuerzo y extraordinarias. Las dos primeras son las que nos interesan especialmente, y dentro de ellas, las siguientes:

- La puesta en marcha de metodologías que favorezcan la individualización y el desarrollo de estrategias cooperativas y de ayuda entre iguales.
- La adaptación de materiales curriculares al contexto y al alumnado.
- El trabajo cooperativo del profesorado y la participación de dos o más profesores en el mismo grupo en algunas actividades o desdobles de grupos en otras.
- Los grupos de aprendizaje para el refuerzo de las áreas instrumentales cuando existan desajustes de competencia que sean relevantes en los procedimientos generales.

- Los grupos específicos para el aprendizaje de la lengua castellana por el alumnado inmigrante o refugiado que desconoce el idioma.

- *Traducción de los documentos programáticos del centro (PE y PGA) y de la Carta de convivencia al árabe*. A lo que se debería añadir los documentos administrativos habituales en los colegios. Algunos centros de profesorado y algunos colegios ya están ofertando este tipo de documentos en una decena de lenguas incluido el árabe (véase el ejemplo adjunto) En lo que respecta a la Carta de convivencia, la propia norma establece que debe situarse en un lugar visible del centro para que sea conocida por toda la comunidad educativa.
- *Coordinación con las asociaciones, ong,s, y entidades de inmigrantes de la localidad.* El objetivo lógicamente no es otro que el de favorecer la implicación de las familias marroquíes en la vida educativa del centro, y mejorar las relaciones entre el profesorado y esas mismas familias.
- *Inclusión en el Plan Regional de Orientación y en los Planes de orientación de Zona (POZ) de formación en interculturalidad*. Toda vez que los Equipos de Orientación y Apoyo (EOA) son los responsables de aplicar las medidas de atención a la diversidad en cada uno de sus centros parece evidente que deben tener cierta formación sobre estos aspectos, formación que debería partir del CETROADI.

Modelo de recogida de datos

ESPAÑOL-ÁRABE

Apellidos:.....**Nombre**:.....
(الاسم) (اللقب)
Fecha de nacimiento: .....**País**: .....
(تاريخ الولادة) (بلد الولادة)
Domicilio actual: .....
(العنوان)
Municipio: .....**Teléfono**: .....
(المدينة) (الهاتف)
Nombre del padre: .....**Trabaja en**: .....
(اسم الأب) (يعمل في)
Nombre de la madre: ..... **Trabaja en**: .....
(اسم الأم) (يعمل في)
N° de hermanos total: ..... **Hombres**: ..... **Mujeres**:.....
(كم اخوة لك؟) (الرجال) (النساء)
Años de estudios en tu país: .....
(كم سنة درست في بلدك؟)
Idiomas que hablas: .....
(كم لغة تتكلم؟)
Idiomas que escribes: .....
(كم لغة تكتب؟)
Tiempo de estancia en España: .....
(كم سنة وانت في اسبانيا؟)
Tiempo de estancia en Asturias: .....

Personas que viven contigo en la actualidad:.....
.....
(كم شخصا يسكن معك؟)
Religión: .....
(دين)
Como vienes al instituto/colegio.....
(كيف تجيء إلى المدرسة؟)
Vas a clases de español fuera del colegio o instituto: .....
(هل تحضر دروس الاسبانية خارج المدرسة؟)

- Incluir medidas de inmersión lingüística en la programación general de los centros. Entendemos que con esta medida se incidiría en la prevención de conflictos que suelen producirse en nuestras aulas debido al desconocimiento de la propuesta educativa que se está realizando con los chicos, y a las dificultades generadas por el desconocimiento de los idiomas.

- Intentar conseguir una mayor implicación de las familias a través de actividades concretas reflejadas en el Plan de Acción Tutorial (PAT) y

en los Planes de Acogida a los alumnos de nueva incorporación. Consideramos que los planes de acogida para los nuevos alumnos son la mejor herramienta para dar a conocer la realidad en clase (aula) partiendo claro está de lo establecido en los documentos programáticos de los colegios y en la normativa sobre convivencia escolar.

- Otorgar mayor importancia a las tres competencias siguientes: social y ciudadana, cultural y artística y emocional. Especialmente porque consideramos que son las que pueden ir modelando las conductas de los agentes educativos hacia una mejor convivencia en las escuelas.

B.- Propuestas directas de acción educativa: lo que proponemos a continuación son propuestas de intervención didáctica mucho más específicas, la mayor parte de las cuales van dirigidas hacia el alumnado.

*- La acción educativa debe facilitar un espacio social normalizado e interactivo.*Lo dicen los decretos de currículo, el sentido común y la didáctica. El aula es el espejo donde se reflejan, se refuerzan o se crean valores y actitudes indispensables para la resolución pacífica de los conflictos. Además es el escenario idóneo para conseguir la inclusión real de los chicos marroquíes en el contexto en el que vivan.

- Fomentar la motivación intrínseca y extrínseca para acercarse sin prejuicios a la cultura "del otro" Al igual que en el caso anterior nos referimos tanto al profesorado como al alumnado. Estamos seguros de que el conocimiento de la cultura del "semejante", conduce a la eliminación de conflictos.

- Organizar correctamente el espacio, el tiempo y los agrupamientos. Con total seguridad esto influirá en que se consigan aprendizajes más significativos y afianzados.

- Incluir propuestas de acción tutorial diferenciadas. Tradicionalmente la acción tutorial se ha ejercido básicamente con los alumnos, cuando lo deseable es que se realice también con los padres de nuestros tutorandos, y con el profesorado del centro que intervenga con esos mismos niños. Entendemos que una correcta acción tutorial con las familias marroquíes asegurará la mejora de las relaciones con el centro escolar.

- *Trabajar por proyectos.* Afortunadamente son bastantes los centros escolares que incluyen metodología basada en proyectos entre su propuesta metodológica. Esta manera de abordar los contenidos, competencias y habilidades presenta notables y significativas ventajas respecto a otras formas de trabajo más frecuentes en los colegios, y sobre todo, contribuye de manera mucho más eficaz a la desaparición de prejuicios, a la participación y fomentar aprendizajes cooperativos.
- *Elaboración y/o adquisición de materiales adaptados.* Cada vez existe un mayor número de materiales en formatos atractivos, tanto para que los alumnos marroquíes avancen en sus conocimientos sobre la lengua y cultura española, como para que los profesores españoles vayan introduciéndose en la lengua y cultura árabe.
- *Mayor coordinación con el EOA.* Ya hemos dicho en páginas anteriores que los Equipos de Orientación y Apoyo son los responsables de proponer las medidas de acción tutorial y de atención a la diversidad en los centros. Por esta razón, mejorar la coordinación entre todos los profesionales del colegio y el EOA resulta indispensable para garantizar que las medidas sean efectivas y se apliquen correctamente.
- *Actividades variadas bien estructuradas.* Esto implica un a secuenciación de las actividades partiendo de las premisas básicas que son: partir de lo concreto hacia lo abstracto, de lo particular a lo general, de lo fácil a lo difícil y de lo conocido a lo desconocido.
- *Trabajar con los alumnos desde planteamientos lúdicos.* No solo porque lo dicen los decreto de currículo en Castilla la Mancha, sino porque resulta tremendamente motivador para el alumnado.
- *Respetar los ritmos de aprendizaje.* Cada alumno aprende según su ritmo y según sus posibilidades. Respetar estos tiempos diferenciados ofreciendo graduaciones en las dificultades de las actividades que deben realizar, se constituye en una premisa esencial.
- *Poner énfasis en las habilidades de comprensión lectora*. Toda vez que se aprende a leer antes que a escribir, y que la lectura garantiza aprendizajes vivenciados y significativos. Además leer implica ser competente en cuestiones para las que no es necesario saber escribir correctamente, y finalmente, lo destacamos porque así se recoge en

los objetivos generales de la reciente Ley de Educación castellanomanchega.

- *Potenciar la comunicación audiovisual y TIC,s.* Por ser instrumentos de relevancia cada vez mayor y de alta motivación entre nuestros escolares y docentes. Por otra parte, insistimos en que cada vez la oferta de materiales bajo este formato es mayor, y más accesible.

- *Educación en actitudes y valores de no discriminación y no violencia.* La LOE ya formula esto como objetivos generales de infantil y primaria y por tanto no pueden ser obviados, pero además sucede que la educación en valores es la mejor apuesta para la prevención de conflictos en las aulas, y como tal ha quedado recogido en nuestra Ley de Educación.

- *Utilizar situaciones de aprendizaje cooperativo para evitar el aislacionismo y la segregación.* Ya hablamos de ello en el II Congreso de Enseñanza del árabe marroquí, y por ello no insistiremos más sobre esta cuestión remitiendo al lector a las actas de este congreso para ampliar cuanto ahora afirmamos.

- *Intentar conseguir aprendizajes significativos.* Esto implica proporcionar enseñanzas de calidad, basadas en conceptos y procedimientos que resulten motivadores y de interés, y sobre todo partir de lo que saben y de lo que desconocen nuestros alumnos. De conseguirse este objetivo, estaríamos llevando a nuestro alumnado por la senda del respeto mutuo, máxime si incluimos contenidos relacionados con la "cultura del otro".

- *Promover el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.* A nuestro entender esta competencia es clave para la adquisición de las restantes, y por ello la resaltamos. En la página de la *Oficina de Evaluación* (http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com/) existe una extensa propuesta de ejemplificaciones de cómo abordar cada una de las competencias de Castilla la Mancha, tanto para infantil como para primaria y secundaria.

- *Funcionalidad de las actividades, contenidos y procedimientos.* Parece lógico que a mayor funcionalidad de estos parámetros, mayor será el grado de interés que despertará entre nuestros alumnos, y por tanto, mejores serán los resultados que obtengamos

- *Enseñar a nuestros alumnos marroquíes como se dibujan las letras.* En los primeros momentos, para nuestros alumnos de infantil o primer ciclo de primaria deberemos ejecutar los trazos de las letras con ellos, no sólo para corregir, sino porque estarán acostumbrados a ejecutar trazos de letras árabes en el sentido inverso (de derecha a izquierda).
- *Escribir en mayúsculas.* Las letras mayúsculas en castellano no van enlazadas unas a otras por lo que su comprensión y reconocimiento resulta más sencillo.
- *Basarse en ejemplos cercanos y en leyendas, cuento y relatos de la ciudad para acercarles a nuestra cultura.* Se trata de aprovechar el contexto como recurso. En nuestra experiencia (que ya expusimos en Vitoria en el III. Congreso de Enseñanza del árabe marroquí con la comunicación *"Rompiendo moldes: la imagen del moro a través de las leyendas toledanas")* aprovechar lo cercano supone una mayor fuente de motivación para el alumnado, y además facilita la adquisición de aprendizajes significativos.
- *Que el alumno sea el verdadero partícipe de su aprendizaje, intentando garantizar aprendizajes significativos.* Por eso se hace necesario formular actividades en las que el alumno deba poner en marcha sus capacidades y destrezas más que llevar a cabo clases magistrales.
- *Utilizar cuentos árabes para trabajar en el aula.* Los cuentos tradicionales que se narran o leen en los colegios pertenecen a la cultura occidental (salvo raras excepciones: Ali-Babá, Aladino...) Para acercar la cultura árabe a los escolares castellano-manchegos estará pues recomendado utilizar relatos de la cultura árabe.
- *Utilizar el cuaderno viajero para conseguir mayor grado de implicación con las familias.* Esta es una técnica didáctica que proporciona resultados excelentes para verificar los avances y retrocesos de cada alumno, a la vez que incide en la implicación de la familia en el proceso educativo de su hijo.
- *Utilizar los arabismos como punto de partida.* Ya dejó escrito la profesora Bárbara Herrero (Universidad de Almería) en su comunicación en el II Congreso de Enseñanza del Árabe Marroquí, la importancia y el valor de aplicar palabras conocidas y arabismos como

punto de partida, y por tanto remitimos a su texto para profundizar sobre ello.

4. *Referencias bibliográficas*

Cabrerizo Diago, J.; Rubio Roldán, M.J. y Castillo Arredondo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica.* Madrid: Pearson.

Coloma, A.; Jiménez, M. A. y Sáez, A. (2008). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad.* Madrid: PPC.

Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2004). *La escolarización del alumnado inmigrante en Castilla la Mancha.* Toledo: Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.

Herrero Muñoz-Cobo, B. (2006). *¡Habla árabe marroquí! Método para principiantes*. Madrid: Universidad de Almería-Ibersaf Editores.

Herrero Muñoz-Cobo, B. (2008) "Algunas estrategias para la enseñanza del árabe marroquí". *Actas del segundo Congreso árabe Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz, Universidad de Cádiz.

Jordán Sierra, J. A. et al. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural.* Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Martín, X. et al. (2003). *Tutoría: técnicas, recursos y actividades.* Madrid: Alianza.

Mateo Álvarez de Toledo, J. y Rodríguez Bausá, L. (2007). *La vuelta a Toledo en 80 leyendas.* Toledo: DB Ediciones.

Medina, A.; Rodríguez, J. L. y Sevillana, M. L. (2003). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Editorial Universitas.

Olmo Remesal, L. y Rodríguez Bausá, L. (2010). "Análisis de la situación de los escolares en las aulas de infantil y primaria de Toledo. Breve aportación metodológica de intervención con este colectivo" *Actas del IV Congreso Internacional de enseñanza del árabe marroquí*, Toledo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería-Escuela de Traductores de Toledo.

Pardo de León, P. y Méndez Zaballos, L. (2001). *Psicología de la educación multicultural*. Madrid: UNED.

Rodríguez Bausá, L. (2003). "La vuelta a Toledo en 80 leyendas:

utilización didáctica de las leyendas y tradiciones". *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales.* Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía - UCLM.
Rodríguez Bausá, L. (2008). "El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para la enseñanza del árabe", *Actas del segundo Congreso árabe Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
Rodríguez de Gracia, H. (2004). "Una experiencia didáctica por el patrimonio toledano para alumnos de Magisterio". *Docencia e Investigación nº 14*, Toledo: Publicaciones de la Escuela de Magisterio de Toledo.
Rodríguez Diéguez, J. L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor.* Málaga: Aljibe.

La mejora de la convivencia en los centros educativos en un contexto multicultural

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Universidad de León

1. *Marco de referencia*

Un fantasma recorre Europa: el resurgimiento del racismo institucional plasmado en políticas de gobiernos conservadores como Berlusconi en Italia o Sarkozy en Francia. Y se extiende lenta y sostenidamente por toda la geografía europea. Este discurso está generando una alarma social que se multiplica a través de los medios de comunicación que hacen de amplificadores ligando migración y delincuencia, minorías y problemas, diferencia y amenaza..., a la identidad, al nivel, a la seguridad. No es de extrañar, por tanto, que este clima se traslade, casi por ósmosis, al entorno educativo. Los estudios sobre convivencia escolar en España (Calvo Buezas, 2008; INJUVE, 2008; Díaz-Aguado, 2008; Olmos, 2010) reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre alumnado de diferentes culturas que se ve agravada con la crisis económica actual. Tomás Calvo Buezas, catedrático de Antropología que dirige el Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense de Madrid, lleva desde el año 1986 elaborando estudios sobre *Actitudes ante la*

Inmigración y Cambio de Valores. Para la encuesta del 2008 consultó a 10.507 escolares, de entre 14 y 19 años, de once comunidades autónomas. Según sus resultados un 53% de los escolares consideró que debería expulsarse a las personas migrantes en situación irregular ("sin papeles") y un 51% pensaba que "quitan trabajo a los españoles", «decreciendo el imaginario romántico de una sociedad mestiza y multicultural». En este mismo sentido, los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar, realizado por el *Observatorio Estatal de Convivencia Escolar* (dependiente del Ministerio de Educación) entre 23.100 estudiantes de educación secundaria y más de 6.000 profesores y profesoras en 300 centros (Díaz-Aguado, 2008), concluían que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes.

La convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Carbonell, 2002), y hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar y la propia organización escolar (Leyva, 2008), amén del contexto social y mediático que afecta profundamente a toda la comunidad educativa construyendo un imaginario poco propicio para el encuentro intercultural.

2. *Planteamiento de la investigación*

La investigación llevada a cabo ha pretendido ser una respuesta inicial a la necesidad detectada por la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de León respecto a las dificultades derivadas del proceso de integración de la población migrante en el ámbito escolar y social de los Institutos de Enseñanza Secundaria de León. Por todo ello, desde la Universidad de León hemos pretendido contribuir con esta propuesta a la mejora de los procesos de integración a través de un proyecto de investigación-acción de Educación Intercultural del alumnado de Secundaria.

El objeto de la investigación realizada ha sido conocer, por una parte, la percepción que sobre la educación intercultural tienen los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León y los coordinadores y coordinadoras de convivencia de dichos

institutos, así como la opinión y actitud en relación con la atención que el centro concede a la diversidad cultural. Por otra parte, se ha indagado en las prácticas, herramientas y estrategias de educación intercultural que, a juicio de los propios interesados -equipos directivos y coordinadores de convivencia-, se están desarrollando en estas organizaciones y los resultados que las mismas están teniendo de cara a una mejor convivencia e integración del alumnado en los centros educativos de educación secundaria.

En función de los resultados de la investigación y a partir de la situación detectada se diseñó un programa de sensibilización en educación intercultural dirigido a alumnado de 1º de la ESO, a través del conocimiento y respeto a las diferentes identidades culturales, analizando los valores sociales compartidos, potenciando actitudes positivas que evitaran la discriminación y sentaran las bases para poder construir una adecuada Convivencia Intercultural en los Institutos de Educación Secundaria.

3. *Metodología*

En cuanto a la fase de investigación propiamente dicha, se ha utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa -se han recabado también algunos datos de corte cuantitativo que complementan la información--, puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos educativos (Velasco y Diaz de Rada, 1997), mediante una entrevista grupal en profundidad, semi-estructurada, con todos los componentes del quipo directivo y los coordinadores y coordinadoras de convivencia en los diferentes IES de la ciudad de León. El objetivo de esta entrevista ha sido conocer la problemática existente en cada centro, su forma de actuar ante los conflictos que se plantean, así como el nivel de incorporación, desde un enfoque transversal, de la educación intercultural como base para lograr una idónea convivencia escolar.

Respecto a la fase de acción, de los diferentes institutos de Enseñanza Secundaria, se seleccionaron dos IES, representantes de la realidad de los IES de LEÓN, en los que se trabajó con dos de los grupos de primero de la ESO. Las variables que se tuvieran en cuenta para seleccionar los IES fueron: presencia de alumnado migrante y de

minorías; tamaño del centro; ubicación del mismo y preocupación por el tema de la comunidad educativa. Fueron así seleccionados el IES Legio VII (con una escasa presencia de población migrante/minorías étnicas -0´5%-; un gran centro -1.600 alumnos y alumnas-, situado en el núcleo urbano central de la ciudad y con baja preocupación de la comunidad educativa por este tema) y el IES Claudio Sánchez Albornoz (con numerosa presencia de población migrante, aglutinada principalmente en uno de los primeros de la ESO, concretamente el "no bilingüe"; un centro mediano/pequeño; situado en la periferia de la ciudad y con alto interés de la comunidad educativa por esta temática).

Con cada grupo de primero de la ESO de los dos IES, se trabajaron tres sesiones de sensibilización, durante las horas de Tutoría con la presencia y participación de las tutoras, desde un planteamiento eminentemente práctico, utilizando el Taller como base para el desarrollo de las diferentes dinámicas/actividades previstas en el aula. Se partió de las experiencias del grupo y se provocaron situaciones que les ayudaron a experimentar en su propia piel el aspecto que se estaba trabajando, de esta manera activamos en el alumnado el sentir, pensar y posteriormente el actuar.

La estructura de cada taller se iniciaba con la presentación de la temática utilizando para ello dinámicas de animación. A partir de ahí se desarrollaban los contenidos desde el Conflicto cognitivo y basándonos en el Aprendizaje cooperativo realizando actividades específicas para cada temática que permitían vivenciar al alumnado desde su propia experiencia las problemáticas existentes en la integración. El cierre del taller recapitulaba las ideas principales entre todo el alumnado y valorando la utilidad del mismo.

Simultáneamente a los talleres ha sido la elaboración colectiva de un calendario intercultural con el apoyo del profesorado de "educación plástica y visual". Trataba de ser una representación visual de los diferentes aspectos que reflejan el trabajo realizado con el alumnado a través de la Sensibilización en los IES y que tuviera una repercusión social. Las imágenes de la portada, así como las de los 12 meses son los dibujos del alumnado de los dos IES. Cada día del mes tiene una

frase, actividad o recordatorio de fecha importante relacionada con la Interculturalidad. Cada una de las frases o actividades propuestas para que los sujetos, bien en el aula, bien en sus hogares, o con sus iguales, realicen, está vinculada con una serie de códigos, que reflejan la competencia intercultural que se trabaja. Al finalizar el calendario, en la última página se aportan los conocimientos básicos, relativos a las competencias interculturales que se trabajan con las diferentes actividades propuestas en cada mes, para la comprensión de la utilidad del calendario Intercultural en el aula 2011.

4. *Participantes*

Han participado en la investigación todos los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León, así como los coordinadores y coordinadoras de convivencia de dichos institutos. La muestra se compone de nueve Institutos de Educación Secundaria, en los que se realizó una entrevista grupal a cuatro personas (tres componentes del equipo directivo y el coordinador o coordinadora de convivencia), por lo que la muestra final son 36 sujetos.

En cuanto a la población participante en el programa de sensibilización la muestra se compone de dos Institutos de Educación Secundaria, en cada uno de ellos dos grupos de 1º de la ESO y en total 87 alumnos y alumnos, con los que se desarrollaron las dinámicas en los talleres de sensibilización, así como las cuatro tutoras de los grupos y el jefe y la jefa de estudios de cada Instituto que asistieron a los talleres.

5. *Instrumentos*

Entrevista en profundidad, semi-estructurada, basada en los indicadores para la Convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2010), y en diversos instrumentos con validez suficiente ya ampliamente aplicados y contrastados en anteriores investigaciones: "Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes" (Aguado, Bemal, Bernat, Garcia Pascual, Ramos y Sabirón, 1988), "Entrevista sobre el prejuicio étnico" (Diaz-Aguado y Baraja, 1994), "Encuesta sobre diversidad cultural e igualdad escolar" (Aguado, 1999).

Este instrumento recaba información acerca de las opiniones y

actitudes, tanto del propio equipo directivo como del profesorado del centro y de la comunidad educativa del instituto, en relación con la diversidad cultural presente en el centro y en la dinámica cotidiana de interacción entre los mismos. Contiene diversas preguntas encaminadas a recabar información sobre aspectos organizativos y curriculares que inciden especialmente en la forma de dar respuesta a la diversidad cultural del centro, dedicando especial atención a conocer posibles estrategias de adaptación e individualización de la enseñanza, servicios de apoyo y utilización de recursos específicos. Asimismo una parte de las cuestiones planteadas pretenden averiguar cuáles son las categorías según las cuales se describen las diferencias culturales, y el conocimiento que se tiene acerca de los diferentes grupos identificados. Por último se pregunta acerca de la opinión en torno a cómo habría que abordar la diversidad cultural en el medio escolar.

6. *Aportaciones relevantes*

Aunque se ha incorporado el concepto de diferencia y lo intercultural en el discurso educativo, el tratamiento dado a la diversidad cultural está bastante alejado de lo que se ha configurado como educación intercultural. La educación intercultural se sigue asociando al incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en el centro educativo. Aunque alguna de las personas entrevistadas enfocaba tímidamente la educación intercultural desde una perspectiva más centrada en involucrar a todos los participantes en el proceso educativo y todas las dimensiones del centro, el enfoque más común se orientaba hacia plantear actuaciones educativas especificas para los grupos culturales diversos buscando articular medidas de compensación para intentar que el alumnado de minorías y migrante aprenda el idioma vehicular cuanto antes para que se integre y las normas y costumbres del país para que se adapte a la sociedad de acogida. Aunque sí hay un IES en el que existe una "inmersión en la interculturalidad" en todo el personal del centro y se trabaja en la mayor parte de las asignaturas y en el funcionamiento y organización del centro.

Se siguen practicando estrategias potencialmente discriminatorias relacionadas con los criterios de clasificación o agrupamiento del

alumnado, ya no sólo por zonas, centros (públicos y concertados), sino también por aulas mediante la opcionalidad o las agrupaciones del alumnado. Se constata una distancia significativa entre las propuestas normativas que se recogen en los documentos oficiales de los institutos y las informaciones manifestadas por las personas entrevistadas. Se detecta una dificultad para reconocer las necesidades específicas y las aportaciones de los grupos más diferenciados en el centro.

Se han identificado modelos diferenciados de actuación educativa en función del tratamiento dado a la diversidad cultural. Las diferencias entre centros en cuanto a su grado de ajuste al modelo intercultural se explican atendiendo fundamentalmente a las dimensiones: orientación / enfoque atención a la diversidad; actividades / estrategias interculturales; implicación de la dirección; estilo de enseñanza del profesorado; características / utilización del material.

En cuanto a las características y necesidades educativas señaladas (población migrante y de etnia gitana) los equipos directivos y de orientación señalan que suelen presentan desfase curricular y, en algunos casos, desconocimiento de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, lo que para el profesorado supone un problema. Las soluciones más habituales son adaptaciones curriculares específicas, a cargo del profesorado de compensatoria, que suele intervenir en estos casos en espacios separados durante algunas horas lectivas, de forma simultánea a las clases.

Se considera en general que tienen baja motivación por el tipo de aprendizaje escolar. Razones: "no se sienten identificados con nuestro sistema educativo" (señalan especialmente a magrebíes y gitanos) o "tienen un dominio de español 'de la calle', pero habitualmente no saben escribirlo o leerlo", aludiendo a la dificultad que encuentra el alumnado para comprender el lenguaje académico utilizado continuamente en el contexto escolar. Algunos centros también apuntan a la existencia diferencias atendiendo a la edad: "los más jóvenes están menos motivados que el alumnado de cursos con un nivel superior"; o el sexo: "en general, las chicas tiene más hábito de trabajo que los chicos, y tiene más aspiraciones personales que les

motiva para esforzarse estudiando, mientras que los chicos están más abandonados".
Se percibe a las familias de la población migrante y de minorías con bajas expectativas respecto a las posibilidades de éxito escolar de sus hijos e hijas y a la utilidad de la formación reglada. En general, se tiende a considerar que son familias poco colaboradoras y participativas y que no dan toda la importancia que sería necesaria a la educación de los menores -aunque reconocen que esto pasa con la mayoría de las familias-, y con las que existen problemas de comunicación por dificultades de comprensión de la lengua o dificultades de encuentro por los horarios laborales de los progenitores. Esto no quita para que también se mencione la existencia de casos concretos, en los que existen familias de población migrante o de etnia gitana muy participativas que contribuyen a una mejor comprensión de su cultura en el centro colaborando con el mismo y promoviendo actuaciones para ello, como las familias Magrebíes en el IES Padre Isa, o familias gitanas en el IES García Bellido.
En varios centros se apunta que el alumnado de etnia gitana es el que presenta un mayor número de sanciones o llamadas de atención por conductas disruptivas en el aula/centro, por las dificultades que encuentran de adaptación a la metodología "clásica" de actuación en el aula. Algún Instituto se ha planteado la necesidad de incorporar una metodología docente más activa que tenga como base el aprendizaje significativo del alumnado, para lograr un aprendizaje real con este colectivo, viendo que una metodología así facilita el aprendizaje de todo el alumnado.
Quien se encarga de la educación intercultural suele ser el coordinador de convivencia y/o el jefe de estudios y/o la orientadora/el orientador. No existe en los IES analizados una figura concreta y específica dedicada a llevar los temas relacionados con la Educación Intercultural, al igual que si está recogido normativamente en el caso de la Educación para la Igualdad. No obstante, algunos IES lo tienen incorporado bajo el marco de la llamada "convivencia escolar". Cabe destacar el IES García Bellido, por disponer de una profesional que se

encarga específicamente de trabajar el tema de "Igualdad" potenciando tanto la igualdad por sexo como por origen/cultura, o sea, la educación intercultural.
En general, desde los IES, se tiene la percepción de que toda la comunidad educativa se implica "de forma difusa" en estos temas, con buena voluntad, aunque en la realidad la participación real y sistemática suele ser puntual especialmente participa el profesorado sensibilizado. El claustro de profesorado, a excepción de algún IES con una dinámica global de trabajo por la diversidad o convivencial, participa escasamente y cuando lo hacen se debe a una motivación personal y sensibilidad hacia la interculturalidad, o con una finalidad instrumental al tener que dedicar sus "horas sobrantes" a apoyo escolar.
Algunas ideas y aportaciones manifestadas para mejorar la atención a la interculturalidad son:

1. Mayor formación del profesorado en educación intercultural. En la ULE es una optativa sólo para el grado de ed. Infantil

2. Reducción del número de alumnado por profesor y por grupo

3. Estabilidad de las plantillas del profesorado

4. Libros de texto y materiales curriculares menos etnocéntricos y que incorporen una visión más intercultural

5. Información educativa importante de cara a la matriculación, las características esenciales de nuestro sistema educativo o los requisitos que se necesitan para solicitar una beca de comedor o ayudas al estudio, que esté traducida a la lenguas de origen de las familias inmigrantes.

6. Iniciar apartado en la biblioteca del centro destinado a literatura y ensayos en las lenguas de origen de la población migrante de su zona

7. Destinar más tiempos al trabajo de habilidades sociales, de comunicación y de resolución de conflictos dentro de las materias de lengua, educación para la ciudadanía, tutoría u otras

7. Referencias bibliográficas

AA.VV. (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
Aguado, T. (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson - Prentice Hall.
Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
Aguado, T. y Del Olmo, M. (coord.). (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
Aguado, T.; Bernal, J.L.; Bernat, A.; García, E. y Sabirón, E. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
Alemán, J. y otros. (2009). *Los otros entre nosotros: alteridad e inmigración*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
Belsué, K. (2009). El rechazo invisible: integración que discrimina. En Manuela Catalá. *Miradas y voces de la inmigración* (65-77). Barcelona: Montesinos.
Calvo Buezas, T. (2008). *Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares.* Madrid: Popular.
Carbonell, F. (2002). "Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables". *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
Catalá, M. (Coord.). (2009). *Miradas y voces de la inmigración*. Barcelona: Montesinos.
Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2010). *Indicadores para la Convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León*. [Consultado el 13 de enero de 2010 en http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=175035]
Díaz Aguado, M.J. (Dir). (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia*

escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: UCM. Consultado el 31 de marzo de 2009 en: http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resulta
Díaz Aguado, M.J. y Baraja, A. (1994): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
Díez Gutiérrez, E.J. (2009). *Globalización y educación crítica.* Bogotá (Colombia): Ediciones Desde Abajo.
Díez Gutiérrez, E.J. (2005). La educación intercultural en una sociedad mestiza. *Opciones Pedagógicas*, 31, 70-95.
Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.
Essomba, M. A. (2007). "Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural". En Álvarez, J. L. y Batanaz, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (177-212). Madrid: Biblioteca Nueva.
Flecha, R. (2010). Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En AA.VV. *Libro blanco de la educación intercultural* (35-36). Madrid: FETE-UGT.
Gairín, J. e Iglesias Vidal, E. (2010). "El Programa Curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante". *Bordón* 62 (1), 61-75.
García Cano, M. y otros. (2010). "Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes". *Revista de educación*, 352, 289-308.
García Fernández, J.A; Sánchez Delgado, P.; Moreno Herrero, I. y Goenechea Permisán, C. (2010). "Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: de la normativa institucional a la realidad cotidiana". *Revista de educación*, 352, 473-493.
INJUVE (Instituto de la Juventud). (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2ª encuesta 2008. Jóvenes e Inmigración)*. Observatorio de la Juventud en España: Madrid.
Jiménez Gámez, R. (2010) "¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta? Un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria".

Revista de educación, 352, 431-451.
Jordán, J. A. (2007). "Educar en la convivencia en contextos multiculturales". En Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural* (59-94). Madrid: La Muralla.
Jordán, J. A. (1999). "El profesorado ante la educación intercultural". En Essomba, M. A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (65-73). Barcelona: Graó.
Leyva, J. (2008). "Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.
López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. En *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L´Ecola que inclou"* (11-52). Ajuntament de Torrent: Col-lecció Hort de Trenor 18.
Olmos Alcaraz, A. (2010). "Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas". *Revista de Educación*, 353, 469-493.
Rincón Verdera, J.C. y Vallespir Soler, J. (2010). "El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural". *Revista de Educación*, 353, 415-441.
Santos, M. A. (2008). "La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas". En Vera, J. (Coord.): *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto* (55-75). Madrid: Fundación SM.
Soriano, E. (2008). "Formación del profesorado para la educación intercultural". En Vera, J. (Coord.): *Propuestas y experiencias de educación intercultural* (57-84). Madrid: Fundación SM.
Velasco, M. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Nona.

Construyendo caminos para la mejora de la convivencia escolar desde la perspectiva intercultural: un estudio de caso

Juan J. Leiva Olivencia

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga

Resumen

El presente trabajo trata de suscitar la reflexión pedagógica sobre la posibilidad de construir caminos para la mejora de la convivencia escolar desde el punto de vista de la directora de un CEIP, caracterizado por la diversidad cultural y determinadas problemáticas sociales que influyen en el clima y en la dinámica educativa de su centro. En ese sentido, a partir de las impresiones, reflexiones y concepciones educativas de esta docente, indagamos en las posibilidades e iniciativas que se desarrollan para transformar y mejorar la convivencia escolar desde una perspectiva intercultural e inclusiva, y sobre todo crítica. Ciertamente, este estudio de caso nos va a ayudar a comprender una mirada crítica en la acción y el compromiso docente.

1. *Contextualización y metodología de la investigación*

El presente trabajo es fruto de un trabajo de investigación desarrollado en la provincia de Málaga (Leiva, 2007). Se han desarrollado cuatro estudios de casos en profundidad que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. Hemos estudiado las concepciones pedagógicas que sobre la educación intercultural tienen cuatro docentes que pertenecen a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizan distintas funciones docentes u ocupan diferentes puestos o responsabilidades educativas. Estos estudios han empleado como instrumentos de recogida de información la entrevista, la recopilación documental y el diario investigador.

Las grandes categorías temáticas que han vertebrado los estudios de casos son las siguientes: a) aspectos personales y de desarrollo profesional, b) contexto educativo de diversidad cultural, c) percepción sobre el alumnado de origen inmigrante del centro escolar, d) convivencia y clima escolar, e) relaciones con las familias de origen inmigrante, f) valoración sobre la perspectiva del profesorado acerca de la diversidad cultural de sus centros educativos, g) relaciones del centro educativo con las organizaciones y entidades sociales del

entorno social, h) formación en educación intercultural, i) valores educativos desde la perspectiva docente, j) concepción y gestión del conflicto en contextos educativos interculturales.

En el estudio de investigación anteriormente citado se han realizado cuatro estudios de casos que conforman lo que sería la dimensión cualitativa de la investigación. En este sentido, los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de los estudios han sido los siguientes:

En primer lugar, la intención primordial ha sido centrarse en docentes de educación infantil y primaria que desarrollen su labor educadora en escuelas donde se llevan a cabo proyectos de innovación pedagógica basados en la interculturalidad, o bien que esta temática estuviera recogida como principio educativo en el plan de centro o en el proyecto educativo de centro, y adscritos al Plan Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En segundo lugar, que los docentes tuvieran una predisposición receptiva para participar en un proyecto de investigación de las características del presente estudio, en el sentido de que se mostraran abiertos a la indagación profunda que planteaba el investigador al tratar una temática tan compleja como es la perspectiva del profesorado ante la regulación de conflictos en escuelas interculturales, y por tanto, que estuvieran dispuestos a explorar sus propias percepciones y actitudes ante la educación intercultural y ante el alumnado de origen inmigrante.

En tercer lugar, y partiendo de las ideas mencionadas anteriormente, nos planteamos un nuevo criterio en la elección de los estudios de casos descartando la idea de trabajar con profesorado de educación secundaria. Este criterio significaba estudiar a docentes que pertenecieran a distintos centros educativos de educación infantil y primaria, y que realizaran distintas funciones docentes u ocuparan diferentes puestos o responsabilidades educativas. En este punto, ya podemos adelantar que los cuatros estudios de casos realizados se contextualizan y tienen sentido en los escenarios sociales, culturales y escolares en los que acontecen, esto es, en cuatro centros distintos

que también se sitúan en cuatro zonas distintas de la provincia de Málaga. En este punto, cabe aquí decir que hemos contado con la participación de una directora, una profesora de pedagogía terapéutica y de apoyo, una profesora de aula ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística), y una profesora generalista de educación primaria.

La modalidad de entrevista que hemos empleado para nuestro proyecto de investigación es la entrevista en profundidad. En este sentido, se trata de abarcar los temas más importantes para nuestro objeto de estudio y, al mismo tiempo, otorga libertad al investigador/a para que adapte la secuenciación y el estilo de las preguntas a cada una de las personas entrevistadas, dependiendo de sus características, intereses, dificultades, etc. En este caso, estamos hablando de entrevistas a profesores y profesoras de centros educativos públicos, tanto de educación infantil y primaria como de educación secundaria de la provincia de Málaga, así como alumnado y madres y padres de alumnos, tanto inmigrantes como autóctonos.

En el caso concreto de esta comunicación, nuestra intención es dar a conocer las ideas fundamentales de un Estudio de Caso, el caso de Ana, desarrollado en el marco de la citada investigación, y que constituye un ejemplo relevante y de interés para la reflexión pedagógica sobre las posibilidades docentes de construir caminos de innovación y de cambio en la organización escolar. Innovación y cambio que se sustenta en una mirada abierta y positiva de la escuela como institución capaz de generar plataformas de participación y de mejora de la convivencia social en sus contextos más inmediatos. Veamos, por tanto, algunos elementos importantes en este Estudio de Caso.

2. *Aspectos de desarrollo personal y profesional de Ana*

Ana es una docente de 43 años que lleva trabajando algún tiempo en el Colegio Público Estela del Carmen, concretamente desde el curso 2004/2005 hasta la actualidad. Es especialista en pedagogía terapéutica, aunque entró en el cuerpo de maestros por la especialidad de educación infantil. En el primer curso que estuvo en este colegio se encargó del aula de apoyo a la integración, algo que fue muy importante para ella porque quería darle un nuevo enfoque,

más funcional, haciendo protagonistas a los alumnos que más dificultades presentaban en el centro.

"Yo llevo tres años en el centro..., hace dos años estuve trabajando en educación infantil, de tres años, y el año pasado he entrado al colegio con un proyecto de innovación con ocho profesores más. Esto forma parte de la convocatoria de proyectos educativos.., pues entonces, por las necesidades educativas de la propia administración, y como yo estoy habilitada también para pedagogía terapéutica, me dieron pedagogía terapéutica, y estoy trabajando apoyando desde ahí...eso sí, con un planteamiento diferente a la pedagogía terapéutica, en el sentido de que no se trata de seguir machacando a los niños aquello en lo que tienen dificultades, sino que ellos se convierten en redactores del periódico escolar por ejemplo, participan de manera activa en todos los proyectos que se emprenden en el colegio..., elaboran los dípticos, difunden todos los proyectos que hay.., así por ejemplo, leer se convierte ahora en algo funcional y no se hace énfasis en las mismas dificultades que tienen cotidianamente en el aula....lo cual supone, además, que psicológicamente un cierto rechazo, ya que muchas veces el apoyo es más de lo mismo, entonces la perspectiva que tengo yo es distinta, es otra perspectiva, ya que convertimos a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje" (Ep.Ana. 7, 1276)

En efecto, un aspecto clave de su vida profesional es su compromiso por la igualdad y la mejora de las condiciones de vida de los niños más desfavorecidos, y por supuesto, de sus contextos, de ahí su compromiso por trabajar en un centro como el Estela del Carmen, situado en un contexto educativo conflictivo y con muchas carencias en todos los sentidos, tal y como veremos más adelante. Ana entró en este centro por casualidad, aunque desde el primer momento se percató de la problemática social y educativa del mismo, muy dura, difícil y conflictiva. En este sentido, su participación en un proyecto de innovación educativa que tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje y de convivencia no es algo casual; nace de ese interés por ayudar a transformar realidades sociales y educativas desde una perspectiva pedagógica y vital crítica. Concretamente, Ana señala la importancia de comprender la situación vital de muchas madres de su

centro, ya que son comunes los insultos y malas formas de algunas de ellas ante cualquier situación que se plantea en la escuela o en relación a sus hijos. Para ella, estos insultos son una manera de expresar su resentimiento por la grave situación social y familiar que viven.

*"**Ana.-**Yo creo, indudablemente, que siempre estamos enseñando algo y aprendiendo algo. Y éste es un contexto impresionante para desarrollarse, personal y profesionalmente. Impresionante. Porque los retos que se te presentan te ayudan a crecer.*

***Entrevistador.-**Como tú me has comentado anteriormente, la autoestima, la problemática que tú puedes tener en un centro, que te insulten, que haya una crisis, que haya comportamientos violentos, que provoquen tensión, es decir, que tú fisiológicamente puedes sentir temor, ansiedad, etc., eso repercute en tu autoestima, en tu autoconcepto. ¿Cómo tú entiendes...?*

***Ana.-**Porque es un proceso, es decir, tú al principio entras a una realidad muy dura, donde esto es además un poco lo que les ha pasado a muchas personas del equipo, cada uno ha sido rey en su propio reino, o sea, la gente que está aquí es gente muy profesional, y muy querida, y muy reconocida en sus centros de origen. Ahora llegan aquí, y aquí el reconocimiento es mínimo, es decir, aquí las madres, si te pueden putear todos los días, te putean. Y tú dices: "Pero bueno, ¿y qué hago yo aquí? Bueno, esta gente, y yo no sirvo....." Empiezas a cuestionarte lo que está pasando. Es un proceso de adaptación, y hasta que empiezas a descubrir que esto es una nueva realidad, que este colegio no es un colegio normal, y que son niños que te necesitan. Y, evidentemente, los insultos no van contra ti: los insultos de las madres, las agresiones de las madres... es una manera de expresar su resentimiento por la situación que viven"* (Ep.Ana. 214-220, 2023)

En la actualidad, Ana es directora del colegio. La dirección del centro llegó, como muchos aspectos personales y profesionales de su vida, como por azar. Los maestros que trabajan a través del proyecto de innovación pedagógica que están desarrollando en el Colegio Público Estela del Carmen la eligieron en el curso 2004-2005 para esa responsabilidad, y tenemos que decir que ella entiende la dirección desde una perspectiva cooperativa. De hecho, el proyecto de

innovación que viene desarrollándose en este colegio -desde el curso escolar 2003/2004- es eminentemente colaborativo por parte de un profesorado comprometido por una pedagogía crítica y transformadora.

*"**Ana.-**En este colegio, y yo estaba aquí y yo hablaba mucho con Raquel, y en este colegio se quedaron una serie de vacantes, un montón de vacantes, porque había gente que se jubiló.., y un día, en las manifestaciones que hubo contra la guerra de Irak, Loli le dice a Raquel, oye en ese colegio se quedan una serie de vacantes, a lo mejor, cuando salga la convocatoria de proyectos de innovación educativa, os podéis presentar.., y entonces, empezamos a trabajar. Raquel tiene un motor.., es una persona con muchísima energía, es una persona muy creativa y además con muchísima capacidad de organización, y yo le reconozco mucha autoridad a Raquel porque ella es un motor. Entonces, pues empezamos a hablar, y comenzamos a discutir el tema, a ver como estaba el colegio. Y ya empezamos a ver si planteamos la idea a más gente.., pensamos en fulano y en mengano, total. Aquí se había hecho un plan de mejora, toda la parte de evaluación la hice yo al final, y en ese plan de mejora, también empezamos a ver que también había que hacer un proyecto CAEP.*

***Entrevistador.-**Centro de actuación educativa preferente, ¿no?*

***Ana.-**Sí.., y yo empecé a escribirlo. Partí de esa evaluación del plan de mejora, y empecé a escribirlo en mi casa. Yo ya tenía recogido el diagnóstico del colegio.., pero bueno, el de innovación lo trabajaba con Raquel, y soñábamos como podíamos trabajar en el colegio, qué podíamos hacer. Pero vaya, Raquel no conocía el colegio pero yo sí lo conocía. Ese año, que estaba Herminio en la dirección fue muy difícil porque nos llevábamos muy mal, pero ya este año estamos mucho más asentados. Pero, vaya yo me he enfrentado muchísimo a él y le decía las cosas porque yo que sé, no tengo nada que perder. Nos matábamos vivo, un día le dije que a mí nadie me grita, aunque fuera el director. Lo pasé muy mal, muy mal, pero la gente no me creía porque la gente nadie lo conocía."* (Ep.Ana. 537-541, 1860).

La verdad es que los últimos años de su desarrollo profesional se han caracterizado por un compromiso constante y permanente por llevar a

cabo un proyecto educativo de ilusión y solidaridad para cambiar la realidad educativa de un centro marcado por la dejadez y la apatía. Este centro tenía, a su juicio, un gran laste, la dirección, y ante esta situación, Ana conoció a profesores y profesoras que llegaron ilusionados al centro para trabajar de manera cooperativa en un proyecto educativo que ha cambiado completamente la dinámica escolar del Estela del Carmen.

3. *El contexto educativo de diversidad cultural donde desarrolla su labor docente: características del colegio público Estela del Carmen*

El CEIP Estela del Carmen está situado en una zona cercana al centro de Málaga, próximo a tres colegios concertados. Es el único colegio público de la zona, por lo que la población escolar que acoge, es, dentro de la zona, la más deprimida socio-económicamente. Tiene un total de 127 alumnas y alumnos matriculados **(13)** , de los que el 90% proceden de la zona de las viviendas sociales de Las Torres. En esta zona se han construido un gran número de viviendas sociales que están habitadas por familias procedentes de zonas periféricas y marginales de Málaga (El Bulto, La Corta, Huerta de Correos, La Palmilla). Dichas familias presentan un alto índice de paro y economía sumergida (vendedores ambulantes y trabajo doméstico), así como bajo nivel cultural.

La delegación de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía en Málaga reconoce a esta zona de la capital como zona con necesidades de transformación social desde el año 1997, debido al riesgo de exclusión social que vive la mayoría de sus habitantes. Esta situación ha supuesto el desarrollo de un plan integral por parte de distintas administraciones y entidades públicas (local y autonómica), desde la perspectiva de mejorar las posibilidades de inserción social de los ciudadanos de esta zona deprimida de Málaga (Las Torres).

Es una zona de alta densidad de población que cuenta con pocos espacios abiertos (plazas, zonas verdes), carece de parques infantiles y otros espacios libres y de ocio. En la actualidad, tampoco cuenta con recursos culturales como biblioteca pública o asociaciones socioculturales o juveniles, Sin embargo, tiene una alta representación

de organizaciones no gubernamentales que realizan su trabajo en toda Málaga, en la capital y en la provincia.
La población de esta barriada presenta un alto índice de paro y de economía sumergida (vendedores ambulantes y trabajo doméstico). Los ingresos, en muchas de las familias de esta zona céntrica malagueña, no superan el salario mínimo interprofesional, y también presentan déficits en el nivel cultural y en hábitos sociales de la vida cotidiana.
En efecto, en relación al perfil de las familias que tienen sus hijos escolarizados en el Estela del Carmen, existe una mezcla entre población con una economía deficitaria y bajo nivel cultural, y otra que además presentan asociadas otras problemáticas graves (problemas de drogodependencias, prostitución, violencia). A nivel general, podemos destacar las siguientes características [(14)] :

- Unidades familiares numerosas con muchos hijos y, por lo general, sin una planificación familiar adecuada.
- Altos porcentajes de núcleos monoparentales y núcleos funcionalmente incompletos por largos períodos de tiempo (padres en prisión, separaciones, enfermedades mentales).
- Inadecuada administración del presupuesto doméstico.
- Deficientes hábitos educativos, de salud e higiene personal y doméstica.
- Escasas habilidades para la búsqueda activa de empleo.
- Escasez de autonomía personal y dependencia institucional.
- Bajo nivel cultural.
- Falta de cualificación profesional.
- Sobrecarga de responsabilidades familiares en un solo miembro de la familia, sobre todo en la mujer.
- Alta incidencia de problemas de dependencias en algunos núcleos familiares (drogas, alcohol...).
- Poca planificación de futuro, su forma de actuar está basada en la cultura de la inmediatez.

- Escaso interés por la actividad escolar de sus hijos, llegando, en muchos de ellos, a producirse un alto índice de absentismo escolar.

En el caso de las madres, Ana observa que tienen grandes problemas de autoestima, y plantea que el trabajo con ellas es fundamental para cambiar los referentes morales y de conducta que los alumnos ven en sus casas, para así mejorar la convivencia en el centro.

*"**Ana.-**Arrastrando a las niñas... Es decir, que vengan. Y entonces, esos temas salieron, después salieron las necesidades de convivencia entre ellas, es decir, de salir a comer un día, de ir de excursión... Porque claro, ellas son como los niños. Hay una falta de autoestima muy grande. Es decir, esas charlas con café tienen un doble objetivo: trabajar con ellas, y trabajar al mismo tiempo el tema educativo. Y el segundo día, nosotros coordinamos con otras instituciones; entonces, vinieron los del Servicio Andaluz de Empleo por la tarde, y les ofrecieron una charla de todas las posibilidades para buscar trabajo. Vinieron también unas quince madres, muy bien. Y vinieron, y preguntaron... Son las unidades de barrio del Servicio Andaluz de Empleo, y ellas tienen posibilidades de que las ayuden a hacer el curriculum, de que las ayuden a encontrar trabajo, y de que les hagan seguimiento. En la tercera charla, ha sido esta mañana, coordinando con el Centro de Salud, para el tema de la salud bucodental.*

***Entrevistador.-**Que ahora los chavales pueden... Son gratuitos.*

***Ana.-**Exactamente. Y entonces, el médico, el dentista, ha estado informándoles de todas esas posibilidades. Y la tercera charla, que tenemos programada para el próximo Martes, es sobre las normas del cole, donde vamos a leer todas esas normas que han salido de las aulas, y además les damos unas fichas para la nevera con unas cuantas normas, una o dos.".* (Ep.Ana. 348-356, 1691)

También hay que señalar que en la zona hay un núcleo importante de población inmigrante, mayoritariamente marroquí, aunque últimamente también es significativo el incremento de la población de origen latinoamericano en la barriada. En este punto, es importante señalar el inicial aislamiento que viven algunos alumnos cuando llegan al centro, y no solamente por la cuestión lingüística, como vemos reflejado en el diálogo entre dos alumnas de origen latinoamericano.

*"**Samina.-**Cuando vine, muchas niñas no me querían decir nada, los niños ni me hablaban, me pegaban... Te diste cuenta de que yo existía cuando estábamos en 5º (referido a Lucy).*
***Entrevistador.-**Ella existía en 5º, y ahora está en 6º. ¿Y tú?*
***Lucy.-**Antes yo me daba cuenta....cuando entraba.*
***Entrevistador.-**Claro, tú la viste.*
***Lucy.-**Estaba ahí de pie.*
***Entrevistador.-**¿Y en tu caso, Ángela? ¿Te has sentido alguna vez regular, porque tú no eres de aquí, y te han dicho: "Oye, pues tú eres..."?*
***Ángela.-**No. Cuando yo he venido a la escuela, nadie me hablaba, como a ella.*
***Entrevistador.-**No te hablaban."* (E. alumnos. 866-884, 945)
No obstante, cuando hemos hablado con alumnos autóctonos, nos expresan que lo importante para que se sientan bien, sobre todo en el caso de aquellos que desconocen el idioma, es prestarles ayuda.
*"**Entrevistador.-**¿Qué es lo que os parece que es más importante para que todas las personas que estén en el colegio y que vengan después... Imagínate un niño de fuera, que no conoce el idioma y que no conoce nada... ¿Qué creéis que se debe hacer con él?*
***Petro**.- Hablar en su idioma.*
***Rosa.-**Es verdad.*
***Entrevistador.-**¿Hablar su idioma es importante realmente? Pero imagínate que yo no sé su idioma, a mí me viene un niño chino, y yo no sé chino.*
(Risas de los niños)
***Entrevistador.-**Sí, pero en serio, ¿qué podemos hacer para que se sienta bien ese niño? ¿Qué podéis hacer?*
***Petro**.- Pues ayudarle."* (E.alumnos. 724-764, 1328)
Por otra parte, tal y como hemos mencionado antes, la mayoría de los alumnos y alumnas del CEIP Estela del Carmen procede de Las Torres, y constituyen un 90 % del total; el otro 10% vive en otras zonas cercanas.
Un porcentaje importante de los alumnos y alumnas que asisten al colegio (alrededor del 55%) son de etnia gitana. Un 28, 4% son

alumnos de origen inmigrante, de los cuales la mayoría son marroquíes y el resto de países del Este (búlgaros, rusos, ucranianos y polacos) y de Latinoamérica (ecuatorianos, argentinos). Este grupo de alumnos inmigrantes tienen un bajo nivel económico y una precaria situación social. Realmente, la situación de la mayoría es de franca desventaja social por su pertenencia a entornos socioeconómicos deprimidos e invisibles (de economía sumergida, trabajo doméstico) con problemáticas familiares en el ámbito laboral, de vivienda y a nivel social, por su pertenencia a minorías étnicas y culturales en una zona donde habita también una mayoría de población de etnia gitana
El nivel escolar de la mayoría del alumnado es muy bajo. Hay un grupo bastante numeroso que presenta dificultades en el aprendizaje y retraso escolar, que se manifiesta en los siguientes aspectos:

- Falta de motivación e interés en el aprendizaje escolar.
- Problemas de ortografía, caligrafía, vocabulario pobre y lectura comprensiva.
- Problemas para escribir de manera autónoma.
- Dificultades en cálculo y resolución de problemas.
- Poco hábito de estudio y de trabajo individual y en equipo.
- Falta de colaboración familiar para favorecer el estudio.
- Falta de atención y disciplina.

Ante toda esta problemática, Ana considera que es clave la recuperación de la autonomía del docente, para analizar críticamente una realidad escolar con graves problemas no sólo académicos, sino fundamentalmente de índole social que impregnan toda la dinámica y el propio espacio socioeducativo del CEIP Estela del Carmen. En realidad, podemos definir su pensamiento profesional como crítico y reflexivo, ya que concibe la educación como una herramienta para la transformación social, donde el trabajo del profesorado en equipo es pieza clave de esta transformación. El trabajo cooperativo, el compromiso profesional con los más necesitados, y la necesidad de dar respuestas educativas éticas y solidarias conforman parte de su pensamiento para lograr los objetivos de mejora de la convivencia y

de dignificación de la escuela como espacio para un desarrollo positivo de los contextos sociales. En este marco de pensamiento, resulta muy relevante destacar la crítica que hace Ana sobre la uniformidad en el mundo de la educación: curriculum hegemónico, libros de texto estandarizados, espacio escolar impersonal, etc. La clave para mejorar la educación es, a su juicio, impulsar en centros como el suyo verdaderas escuelas piloto de maestros y maestras para poder reinventar la escuela desde perspectivas pedagógicas más abiertas y flexibles, y por lo tanto, menos encorsetadas en los márgenes curriculares de los libros de textos y en las normalizadas áreas de conocimiento. Para ella, el conocimiento escolar debe ir más allá de los libros de texto, es una labor de reconstrucción sociocultural donde el maestro tiene que ser protagonista, adecuando el curriculum a las realidades sociales que les ha tocado vivir. Así mismo, subraya que la autonomía pedagógica de los centros es un elemento de vital importancia si realmente se pretende que centros como el suyo desarrollen proyectos educativos transformadores. En este sentido, Ana critica la falta de equipos docentes comprometidos con la realización de propuestas educativas que impliquen una concepción pedagógica común, y es que, en general, la mayoría de profesores coinciden por causalidad en sus respectivos centros educativos, lo que a su juicio perjudica la posibilidad de crear equipos pedagógicos que sean realmente equipos docentes con valores y concepciones educativas comunes.

4. *Resultados del estudio de caso de Ana*

Ya hemos comentado que el clima escolar del centro donde trabaja Ana es conflictivo por diversas razones. En primer lugar, hay que señalar que es el único colegio público de la zona de las Torres, un barrio cercano al centro histórico de Málaga capital, y donde la población se caracteriza por tener una problemática sociocultural y económica grave: problemas de violencia familiar, desestructuración familiar, economía sumergida, problemas de drogodependencia, alto índice de paro, etc. En efecto, la población escolar que ingresa en el Estela del Carmen trae al centro toda esa problemática de índole social, lo cual es un elemento fundamental de nuestro análisis para ir

comprendiendo la complejidad de los significados educativos que acontecen diariamente en la propia convivencia del centro.
Otro aspecto importante a subrayar es que es un centro donde los conflictos por problemas de conducta se dan con mucha frecuencia, de ahí la importancia que para Ana tiene el proyecto de innovación educativa que están desarrollando en la actualidad. Uno de los ejes fundamentales del proyecto es la vertebración de una convivencia basada en el diálogo, la paz y el respeto; valores sociales que en nada tienen que ver con los códigos y referentes sociales que ven muchos de los alumnos que asisten al colegio. En efecto, Ana subraya que muchos alumnos de su centro viven en ambientes sociales muy primarios, donde la violencia verbal y física prevalece como código social de funcionamiento frente al diálogo y la convivencia pacífica. Igualmente, el lenguaje de la agresividad es aprendido en el contexto familiar, teniendo influencias y repercusiones negativas para la convivencia escolar. Así pues, tal y como valora Ana, toda esta problemática social y familiar viene todos los días a la escuela, única instancia donde estos alumnos pueden adquirir valores y conductas prosociales.
"Entrevistador.-*Vamos a ver...ligando con lo que has dicho antes de aprender a ser, hay otro aspecto que tiene que ver con el aprender a convivir, y mi pregunta sería si te planteas la importancia de este eje...respecto al alumnado, aquí en el centro.*
Ana.-*Mira, estos niños proceden de ambientes muy conflictivos donde los códigos y las normas de funcionamiento que manejan son los códigos de la violencia. Es decir, yo te mato,..., son los códigos del más fuerte.*
Entrevistador.-*Sí, son los valores de la agresividad, la falta de diálogo ¿no?..*
Ana.-*Son ambientes sociales muy primarios, viven en ambientes donde prevalece el más fuerte, que es el que sobrevive, y entonces, pues se generan códigos e historias de que yo te pego, yo te quito, yo te mato, yo no sé cuanto, no se qué, y supongo que en el barrio tiene que ser así, es decir, entre los niños se ven las diferencias en el que tiene más fuerza y el que tiene más posibilidades de machacar al otro*

¿no? Entonces, eso viene a la escuela todos los días, cotidianamente viene todos los días, y claro, aquí estamos un poco a contracorriente por los valores..." (Ep.Ana. 86-92, 1093)

Un resultado que se desprende de nuestro estudio es que, según Ana, el alumnado inmigrante es el más valorado por el profesorado porque es el más trabajador y el que muestra una actitud más positiva hacia el aprendizaje y la convivencia respetuosa. Salvo algunas excepciones, es el colectivo de alumnos de etnia gitana los que más conflictos disruptivos presentan, y en ocasiones, este alumnado se enfrenta con alumnos de origen inmigrante, sobre todo con el de origen magrebí. Insultos y malos modos son los primeros indicios que pueden ocultar actitudes racistas que pueden provenir de su educación familiar y de su contexto social. Esto es un aspecto que preocupa mucho a Ana, no sólo por los problemas escolares que ocasiona, sino porque va más allá de la mirada escolar. El reto es muy importante: educar en valores de paz y tolerancia a una población escolar con una problemática social diversa. Para ella, esto tiene que ver con lo que denomina conflictos interculturales, que implica realizar un análisis profundo que va más allá del ámbito puramente escolar, y entronca con una realidad social que a su juicio está llena de prejuicios y actitudes racistas hacia los colectivos minoritarios.

"Ana.-*Yo creo que realmente están las dos cosas. A lo mejor no se puede generalizar, pero los conflictos interculturales, que existen, es verdad: el no reconocimiento, la discriminación, la exclusión, las malas miradas a las madres marroquíes que vienen con los pañuelos... Eso existe. Pero yo creo que en este centro, por lo menos, y creo que en todos, estos conflictos interculturales se dan en un contexto de conflictos socioculturales; como que se une, que se teje, se entrelaza.*

Entrevistador.-*O sea, que tú crees que los conflictos socioculturales existen, pero están dentro de una red, de un tejido -es que me encanta la palabra "tejido"- sociocultural complejo, con dificultades, con una problemática...*

Ana.-*En este centro. A lo mejor en otro centro está como más evidente, más claro, más transparente...."* (Ep.Ana. 601-609, 2955)

Desde luego, esta percepción de que existe una problemática entre el alumnado de origen magrebí y el alumnado gitano es compartida por Rosalía, que considera que los insultos racistas impregnan, en ocasiones, la convivencia escolar.

"Rosalía.-*Yo creo que aquí en este colegio hay roces..., hay roces. Hay algunos...*

Entrevistador.-*Marroquíes, autóctonos... ¿con los gitanos?*

Rosalía.-*Los gitanos ven a los marroquíes como al moro..., lo llaman moro, moro y moro..., y es más, el insulto suyo es moro. El problema está entre los magrebíes y gitanos.., fíjate que aquí en el centro tenemos muchos gitanos también, y aunque no sean gitanos de padre, son de madre gitana..., y el insulto es moro..., y al gitano no le dicen gitano, porque no lo ven como insulto.., lo insultan pero la palabra gitano, los marroquíes no distinguen, porque no saben que el niño es en realidad gitano o no..., ellos tienen el insulto de respuesta a lo que le dicen los gitanos..., y es que aprenden rápidamente el nombre de los insultos, pero vaya, muy rápidamente, vaya, al segundo día.."* (Ep.Rosalía. 70-74, 1049)

No obstante, Ana considera que su colegio ha mejorado bastante en la convivencia, aunque todavía queda mucho trabajo. La disonancia entre los valores sociales que recibe el alumno de su contexto familiar y los que recibe del contexto escolar es muy significativa y distante. El escenario escolar del Estela del Carmen es el mejor ejemplo de la necesidad ineludible de plantear medidas educativas que atiendan no solamente al aspecto académico de la educación, sino también a la vertiente social que tiene ante sí una educación que pretenda dar una respuesta de calidad en igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas.

"Otra intuición que tengo respecto a mi visión que tenía de este colegio el año pasado, es que el nivel de conflictos ha bajado, sobre todo en el caso de los niños gitanos y de los marroquíes, dos colectivos importantes de alumnos y alumnas que hay en este centro. No obstante, en los días que llevo viniendo al colegio, he visto tensiones en la propia convivencia, pero parece que ha mejorado. Esto es algo que me confirmó la propia Ana al comentarles aspectos relativos a mi

interés por estudiar los conflictos desde la perspectiva de la interculturalidad." (D.i.238, 557).

La educación en valores resulta de especial importancia en un contexto educativo donde los códigos de la violencia están asumidos por una población escolar en desventaja sociocultural y familiar. Tal y como hemos descrito con anterioridad, la mayoría del alumnado que acude al Colegio Público Estela del Carmen tiene una problemática familiar muy grave. Ana considera que habría incluso que educar a las madres antes que a los niños para dar una respuesta coherente a la problemática que reflejan estos niños en la escuela. Conflictos que para ella tienen una clara dimensión emocional, ya que estos niños presentan una baja autoestima y una baja tolerancia a la frustración.

"Ana.-*Yo te quiero ser muy honesta, yo te quiero decir, ya te digo, esto es lo que yo pienso y muchas veces ese pensamiento me guía y otras veces entra en contradicciones porque estoy buscando estrategias. No hay ninguna fórmula matemática.., yo no tengo la varita mágica. Yo creo dos cosas, que me parecen que son fundamentales, y antes no creía: una es que tiene haber normas claras porque estos niños no tienen normas en sus casas, viven en una anomia total, y necesitan referentes porque no los tienen..*

Entrevistador.-*¿referentes de comportamiento...?*

Ana.-*Me estoy refiriendo a referentes de comportamiento, referentes de saber estar, referentes de compartir, referentes de saber respetar, referentes de sentirse respetados..., es decir, necesitan eso y eso significa mucho lo que te voy a decir ahora, y es que estos niños necesitan mucho afecto, y necesitan ver más allá de esa patada, ver lo que le está pasando a ese niño más allá, y ver tirar una mesa en una clase normal puede ser un conflicto de disciplina y aquí es normal, y ese veneno emocional lo tiene que tirar porque en algún sitio tiene que desahogarse. Y otras de las cosas que yo he aprendido aquí, y es algo que a mí me funciona es intentar poner al niño en el lugar del otro."* (Ep.Ana. 295, 1786)

La dinámica educativa en el centro ha cambiado, pero todavía queda mucho camino por recorrer. La interculturalidad es una pieza clave y fundamental para la promoción y el fomento del respeto al otro como

legítimo otro en su diferencia cultural y social. Los alumnos inmigrantes que acuden a este centro viven situaciones socioculturales también muy difíciles. Sus padres trabajan durante todo el día, tienen poco tiempo para su cuidado y atención educativa, y los referentes sociales que aprenden estos niños lo hacen en su contexto social y con su grupo de pares. Como hemos visto antes, estos niños de origen inmigrante viven en zonas sociales con viviendas deterioradas y a precios asumibles para su precaria situación laboral y económica; aún así, son las familias más preocupadas por la educación de sus hijos, y éstos son los que mejores expectativas tienen desde la perspectiva del profesorado.

"Entrevistador.-*¿Y el apoyo de las familias desde el punto de vista de la integración de la familia inmigrante, como la ves, participan, no...?*

Ana.-*Las familias inmigrantes son las que más participan en este centro. cuando se convoca una charla con café donde vienen las madres, y hay un porcentaje importante de madres marroquíes y latinoamericanas...*

Entrevistador.-*Son las que vienen...*

Ana.-*Son las que vienen más, o sea, en mayor número en comparación con el resto de la población. Entonces, la participación de las madres es mayor en estas culturas que las de las familias de los niños de aquí..."* (Ep.Ana. 34 to 40, 582)

5. *Propuestas de mejora en la convivencia escolar y para la reflexión educativa*

Para Ana, a pesar de que existe un desfase entre la teoría y la práctica de la interculturalidad, y aunque persista cierta idea de compensación educativa en el concepto de educación intercultural, cada vez son más los profesores de su centro quienes optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica para construir una escuela más optimista y solidaria. En verdad, la interculturalidad no tiene por qué centrarse exclusivamente en conocer al otro, sino en legitimar esa diferencia cultural y aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje compartido (López Melero, 2004). Desde su punto de vista, las actividades interculturales son realmente interculturales en

la medida en que responden a un intento consciente de aprender a convivir en la diversidad como algo absolutamente ineludible y necesario.

"...nosotros hemos cogido una opción que es la interculturalidad, porque la multiculturalidad es solamente hacer cuentos, banderas.., y teníamos bastante..., mira, sinceramente, nosotros queremos quedarnos ahí por opción, es decir, creemos la interculturalidad como tú me das y yo te doy..., y es mucho lo que yo puedo aprender de tu cultura, y es mucho lo que puedes aprender de la mía..., y ahí está la riqueza, porque vamos en realidad a una sociedad plural, en la cual, tenemos que ver todo lo que podemos compartir..." (Fragmento de Entrevista a Directora).

Por tanto, podemos afirmar que la escuela tiene que avanzar más en su necesaria reformulación de fines y metas de corte intercultural, con afán integrador e inclusivo para todos y no sólo para el alumnado inmigrante o para el que requiere atención específica a su diversidad (personal, social, lingüística). En la sociedad postmoderna y del conocimiento, la diversidad no sólo la aportan los alumnos inmigrantes, la aportamos todos; no les afecta únicamente a ellos, nos afecta a todos; no sólo ellos son los que tienen que *"normalizarse"* en el sistema educativo, todos tenemos que aprender nuevas formas de vivir y convivir en una nueva realidad educativa más compleja, más plural y más viva. El profesor competente, desde la perspectiva de la educación intercultural, es aquel que tiene la habilidad de interactuar con "otros" (alumnos y familias inmigrantes), de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente crítica y reflexivamente de sus propias valoraciones sobre la diversidad cultural. Tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de este escrito, la competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes de respeto y aceptación de la diversidad cultural como un valor educativo de primer orden en el quehacer pedagógico. Las actitudes de apertura y de voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, así como la propia empatía del docente constituyen los ejes básicos de la competencia intercultural del profesorado.

"...hay algunos que se dan cuenta y cambian un poquito el chip, otros se acoplan sin estar convencidos, hay de todo..., y verdaderamente todas las estrategias pasan por todo un proceso de comprensión, de trabajo de competencias, de habilidades para que esos conflictos realmente se solucionen..., y claro, todo esto que te estoy hablando de comprender, de saber, de que tú no puedes tratar a un niño de mala manera..., tienes que tener un trabajo previo, tú cuando a un alumno lo coges ya en el conflicto, ya has perdido la pelea, tu tienes que detectar antes que van a surgir conflicto, entonces, poner antes el parche antes de que salga el grano..., ir evitando, ir previniendo, ir haciendo trabajo sobre eso..." (Fragmento de entrevista a profesora de Educación Primaria).

Aunque, tal y como plantea Ana, no todo el profesorado de las escuelas interculturales está verdaderamente implicado en el reconocimiento de la diversidad cultural como un capital educativo de primer orden en su práctica educativa, es cierto que a nivel conceptual y de pensamiento pedagógico del profesorado, la diversidad cultural está siendo progresivamente considerada un factor positivo para promover una educación de calidad en igualdad para todos los centros educativos, así como para sus alumnos y familias.

En este estudio de caso, hemos aprendido que la práctica educativa intercultural viene determinada por dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la concepción pedagógica que tiene el docente sobre el significado de la interculturalidad, y en segundo lugar, la formación intercultural del propio docente. Son dos ejes básicos para comprender que, en la actualidad, la práctica de la educación intercultural es muy diversa y heterogénea, y que la traducción de los principios y valores de la educación intercultural modula generalmente entre el deseo y la realidad, esto es, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica, y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación compensatoria. Es decir, que los cambios educativos de carácter intercultural son más pretendidos que reales y van en la línea de compensar dificultades socioeducativas de los alumnos inmigrantes en vez de desarrollar en la práctica propuestas pedagógicas críticas para la mejora de la convivencia intercultural para la toda la

comunidad escolar.

Por ello, construir la interculturalidad en la escuela precisa de la necesaria expresión crítica y reflexiva de la diversidad, y la práctica intercultural debe orientarse hacia la participación comunitaria y la integración social. La importancia de las acciones educativas interculturales reside no tanto en el significado práctico de dichas acciones, sino en el valor actitudinal y ético de dichas actuaciones para llevar a cabo una educación intercultural generadora de respuestas inclusivas y creativas para la mejora de la convivencia escolar y social.

Finalmente, nos gustaría apuntar ahora algunas propuestas didácticas derivadas precisamente de la concepción pedagógica que nos plantea este estudio de caso, y atendiendo a la idea ampliamente recogida en nuestra investigación y expresada por el profesorado estudiado, de generar procesos de reflexión sobre el desarrollo práctico de la educación intercultural en los centros educativos:

* Potenciar la autoestima de los alumnos/as inmigrantes, ayudándoles a desarrollar la confianza en su habilidad para progresar en sus relaciones sociales y emocionales con sus compañeros de clase y el profesorado. Para ello, es necesario profundizar en el desarrollo de la acción tutorial y la puesta en práctica de actividades educativas interculturales de carácter comunitario.

* Facilitar a todo el alumnado de las escuelas interculturales el desarrollo y puesta en práctica de habilidades de conocimiento y respeto a la diversidad cultural existente en sus centros educativos. Por ello, resulta imprescindible el trabajo educativo con materiales didácticos innovadores y críticos, donde se ejerciten conocimientos y actitudes favorables a la diversidad y la interculturalidad como valores positivos de la convivencia escolar y social.

* Favorecer la interacción y la comprensión cultural y social de todos los alumnos/as y sus familias -y también al profesorado- a través del desarrollo de una perspectiva amplia de educación en valores democráticos en el marco de la sociedad en la que viven. En este sentido, la puesta en práctica de comunidades de aprendizaje, los

grupos de participación familiar y las actuaciones educativas interculturales deben implicar a la comunidad educativa con su entorno social más inmediato, incorporando la participación de las entidades sociales (ONGs, asociaciones de vecinos, asociaciones socioculturales, asociaciones juveniles...) para expresar y sustentar una red socioeducativa de convivencia intercultural desde la escuela y para toda la comunidad.

* Proporcionar al alumnado de origen inmigrante ayuda y comprensión para desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para mantener, siendo conscientes críticamente de su identidad individual y cultural, sus raíces culturales sin perder de vista la importancia de su integración plena en la sociedad de acogida, a través del aprendizaje crítico de referentes éticos, sociales y emocionales que le permitan mejorar sus expectativas educativas y sociales. Los espacios de aprendizaje cooperativo, tanto escolares como extraescolares, formativos y lúdicos, deben estar al servicio de facilitar su interacción con el otro con la convicción de que todos somos respetados como legítimos en nuestras diferencias personales, culturales y sociales.

En definitiva, mejorar la convivencia escolar desde una perspectiva intercultural nos debe encaminar hacia el ideal pedagógico, teórico y práctico, de la cultura de la diversidad en la escuela, convirtiendo a los docentes en auténticos agentes de cambio social en los espacios escolares y en la idea de construir cada día un nuevo curriculum intercultural e inclusivo.

6. *Referencias bibliográficas*

Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales.* Málaga: Spicum.

Leiva, J. (2008). "Investigando el conflicto desde un enfoque de educación intercultural", en Vera, J. (coord.) (2008). *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto.* Madrid, Fundación Santa

María, pp. 92-111.
López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Archidona (Málaga): Aljibe.
Montón, M.J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias.* Barcelona: Graó.
Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural.* Madrid: La Muralla.

La convivencia en un IES con docencia de difícil desempeño

José Francisco Durán Medina
IES Peñas Negras. Mora.Toledo. Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Las escuelas son comunidades de convivencia tanto como centros de aprendizaje. Ambos aspectos, convivencia y aprendizaje, no pueden contemplarse por separado. No se previenen los problemas de relación interpersonal sin favorecer el éxito, ni puede perseguirse éste sin un clima positivo en el que aprender.

El primer objetivo que la educación debe perseguir es el de formar ciudadanos. El alumno es un individuo en proceso de formación; debemos formarlo para ser un ciudadano libre, responsable y respetuoso con la libertad de los demás. Debemos hacerlo dentro de un entorno de convivencia que cumpla esos tres postulados: libertad, responsabilidad y respeto. Para ello, es necesario bascular las prácticas de gestión de la convivencia, basadas en la autoridad formal, jerárquica o carismática, hacia otras que profundizan en los procesos de reflexión compartida y generación de acuerdos, desde los que luego reclamar y exigir el respeto y acatamiento al sistema de normas elegido entre todos.

La convivencia ha de abordarse en positivo. Ha de entenderse como objetivo fundamental del proceso educativo, que conlleva actitudes de aceptación y respeto, prepara al niño y al adolescente para la vida

adulta y facilita el clima escolar de aprendizaje. Hay que huir de gestiones de la convivencia exclusivamente punitivas. Debemos afrontar las actitudes contrarias a las normas desde la libertad y participación del alumno en la elaboración de las mismas, el respeto a éstas y a la ley, el diálogo y la confianza en el ejercicio de su responsabilidad. Sólo cuando todo esto falle, recurriremos a la imposición de sanciones.
Para mejorar la convivencia es importante el compromiso de todos:

- Los alumnos y alumnas deben participar en la elaboración de las normas, comprometerse en el respeto a las mismas y colaborar en la concienciación de todos sus compañeros sobre la necesidad de actuar en la prevención y en la solución de los conflictos.
- Los profesores deberán adoptar una actitud abierta, dialogante y receptiva ante las dificultades y problemas que puedan plantear los alumnos, facilitando de este modo el proceso educativo. Deberán igualmente actuar en la prevención y solución de conflictos, así como en el cuidado y control del respeto a las normas de convivencia.
- Las familias deberán apoyar las actuaciones del centro, actuando conjuntamente en la prevención y solución de los conflictos, así como en el cuidado y control del respeto a las normas de convivencia. Sólo cuando hay un buen entendimiento entre los valores educativos que propone el centro y los que desarrolla la familia, los alumnos encuentran coherentes y asumibles las normas que regulan las relaciones humanas. Participarán a través de sus representantes en la elaboración de las normas de convivencia, cooperarán con el centro en la resolución de conflictos y trasmitirán a sus hijos los valores del trabajo, del respeto y del ejercicio de su libertad de una manera responsable.

La promoción y mejora de la convivencia y del clima escolar previene, pero no impide, la aparición de problemas graves en las relaciones interpersonales. Fenómenos, como el maltrato por abuso de poder entre iguales, las agresiones o faltas graves de respeto a otros miembros de la comunidad educativa y los actos de vandalismo, exigen otras respuestas. Los casos de abusos de fuerza o acoso serán

tratados desde la actuación inmediata y decidida, tanto con los menores como con sus familias y desde la aplicación del protocolo de actuación marcado por la resolución de 20/01/06 (DOCM de 31/01/o6). Las agresiones y faltas de respeto graves hacia otros miembros de la comunidad escolar se abordarán desde la aplicación del Decreto 3/2008, de 8 de enero, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha. El vandalismo, desde el respeto y cuidado de los bienes comunes, descrito más adelante.

El objetivo de este plan de convivencia es doble. Por un lado, pretende formar esos ciudadanos libres, dialogantes, tolerantes y responsables, valores que dan nombre al plan y prepararán al alumnado para la convivencia democrática. Por otro, crear el adecuado clima de convivencia que permita la mejor situación para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje y consecución del éxito escolar.

El plan de actuación se basa en 7 aspectos básicos: el plan de acogida, el consenso de normas, la asistencia a clase, el compromiso, la mediación, la información a las familias y la disrupción.

1. *Plan de acogida*

La incorporación de nuevos alumnos exige una serie de actuaciones tendentes a conseguir las mejores condiciones de escolarización y de formación de agrupamientos, que hagan posible un adecuado clima de estudio y convivencia. Es necesario conseguir cuanto antes que los alumnos que se incorporan consideren al centro como algo suyo, a sus compañeros como sus amigos y a sus profesores como las personas que les dirigen, guían y orientan en la consecución de los objetivos educativos que, tanto ellos como sus familias, tienen planteados. El equipo directivo debe poseer los datos necesarios que posibiliten la creación de unos agrupamientos óptimos, los tutores y resto de profesores deben igualmente conocer a sus alumnos a fin de poder establecer una correcta relación personalizada con ellos y las familias deben conocer el entorno donde su hijo va a estudiar, las normas que deberá seguir y a los profesores que le van a atender.

Para conseguir todo esto, se establecen las siguientes actuaciones:

- Tercer trimestre:

* Visita de los alumnos de sexto de educación primaria al centro, para conocer las dependencias y recursos que encontrarán cuando se incorporen.

* Visita de los alumnos de 4º curso de E.S.O. del Colegio Teresiano, con igual finalidad.

* Charlas informativas a familias de los alumnos, realizadas en los centros de educación primaria.

* Reuniones con los equipos directivos y tutores de sexto de primaria para la recogida de información y de los informes psicopedagógicos de alumnos con necesidades de apoyo educativo, con miras a la formación de grupos.

- Inicio de curso:

* Primera reunión del equipo directivo y orientador con tutores, para la entrega de la información precisa, preparación de los modelos de recogida de datos y preparación de la jornada de acogida.

* Jornada inicial de acogida (equipo directivo - orientador - tutores).

* Primeras sesiones de tutoría, dedicadas a:

  - Dinámicas de cohesión grupal e integración.
  - Fijación de objetivos del grupo-clase.
  - Dar a conocer las normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro, el plan de convivencia y elaborar las normas de convivencia de aula.
  - Actividades dirigidas a la prevención de problemas de convivencia y al plan de respeto y cuidado de los bienes comunes.

* Reuniones con familias durante el mes de noviembre (equipo directivo, orientador y tutores).

* Los tutores y miembros de los equipos docentes realizarán en el primer trimestre un esfuerzo por conocer la situación académica y personal de sus alumnos y tomar las decisiones precisas de adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

***** Realización de una evaluación inicial, en fechas previas a las reuniones con familias, para el intercambio de información entre los diferentes equipos docentes.

- Alumnos de incorporación tardía:

***** Jefatura de estudios - Adscripción del alumno al grupo correspondiente.

***** Tutoría - Hoja de recogida de datos. Entrevista con la familia.

***** Delegado y subdelegado de curso - Actuación como alumnos-tutores para presentarle a sus compañeros y profesores y hacerle conocer las dependencias del centro y las normas de convivencia y funcionamiento.

2. *Consenso de normas*

Al aprobar las normas de convivencia de una clase contando con los alumnos/as, éstos dejan de sentirlas como algo extraño o impuesto desde fuera, con lo que aumenta mucho la posibilidad de que las asuman e interioricen. Con este consenso, se favorece la creación de un mejor clima de aula, en el que pueden tratarse más abiertamente todo tipo de problemas y situaciones, se mejora el clima de trabajo, se aborda la educación en valores y preparamos a los alumnos para vivir y participar en una sociedad democrática.

La elaboración de normas de clase consensuadas se realizará desde el Plan de Acción Tutorial. Para ello, el tutor dedicará un mínimo de dos sesiones, a principio del curso escolar. Estas sesiones serán preparadas en la primera reunión de tutores de cada nivel, y perseguirán los siguientes objetivos:

- Concienciar a los alumnos en la necesidad e interés de tener unas normas de clase. El aprendizaje y la convivencia como objetivos educativos del centro.

- Darles a conocer los derechos y deberes de los alumnos, así como las normas de convivencia del centro.

- Hacer al grupo partícipe del modelo de convivencia y responsable en las actuaciones y control de normas

- Elaborar las normas de aula y el modo de hacerlas cumplir.

Las normas de convivencia del aula nunca podrán ser contrarias a las normas de convivencia y funcionamiento del centro, sino que desarrollarán o serán complemento de éstas.
Una vez elaboradas se darán a conocer al equipo docente, para su conocimiento y control del cumplimiento de las mismas durante sus períodos de clase. Esta información deberá estar disponible, como muy tarde, en el momento de la evaluación inicial.
Igualmente se darán a conocer a las familias, pidiéndoles su colaboración para que sus hijos/as las asuman y cumplan. Se buscará el medio más adecuado para realizar esta información, debiendo, en todo caso, ser tratadas en la primera reunión con las familias.
Corresponde al tutor el control y valoración de su cumplimento, para lo que dedicará parte de una sesión de tutoría al mes. De la evaluación final se hará una puesta en común en las diferentes reuniones de tutores.

3. *Asistencia a clase*

La asistencia de los alumnos a clase es imprescindible para su aprendizaje. Asistencia y puntualidad son recogidos por la Ley Orgánica de Educación como deberes básicos de los alumnos. Hacer posible y efectiva esta asistencia a clase es obligación de todos los sectores educativos:

- Los alumnos deben asistir regular y puntualmente a la totalidad de las sesiones de cada jornada escolar, participando en las actividades de clase, siguiendo las directrices del profesorado, estudiando y esforzándose para conseguir el máximo desarrollo, según sus capacidades. Cuando se produzca una falta de asistencia a clase deberá presentar a su profesor-tutor una justificación de su falta, firmada por su padre, madre o tutor legal. Esta justificación deberá ser presentada dentro del plazo de cinco días a partir de la incorporación del alumno a clase.
- Los padres, madres y tutores legales están en la obligación legal de hacer que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a las clases, estimulándoles, además, para que

lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden. Ante una falta a clase o retraso de sus hijos o pupilos deberán proceder a su justificación dentro del plazo establecido, si ha habido una causa justificada que la haya producido, o corregir la conducta de sus hijos o pupilos, si se ha producido sin justificación ni su consentimiento.

- Los profesores están en la obligación de controlar las faltas y retrasos de sus alumnos. Para ello, deberán pasar lista diariamente en cada una de sus clases, permitiendo con ello el registro de la asistencia a clase, y deberán hacer saber al tutor del grupo los casos de inasistencia continuada. Cada departamento didáctico determinará los procedimientos precisos para la evaluación objetiva del alumno que supere el 30% de inasistencia a la materia, dentro de una evaluación.

- El tutor deberá gestionar las faltas y retrasos de sus alumnos y vigilar que no se produzcan sin justificación de las familias. Mantendrá informados a los padres o tutores de las faltas a clase de sus hijos o pupilos, requiriéndoles justificación de las mismas cuando sean injustificadas. Impondrá las correspondientes sanciones por absentismo indicadas en estas normas de convivencia. En los casos de absentismo reiterado del alumno informará de esta circunstancia a Mediación Social o Jefatura de Estudios.

- Mediación Social y Jefatura de Estudios deberán poner a disposición de profesores y tutores los medios necesarios para la gestión que, en relación con las faltas de asistencia de los alumnos, a cada uno corresponde y actuarán ante los casos de absentismo continuado, poniéndose en comunicación con las familias para lograr la solución de los mismos, o informando a las autoridades locales y a los servicios sociales municipales, cuando dicha solución no se produzca.

A fin de controlar y evitar la inasistencia injustificada a clase, se seguirán las siguientes actuaciones:

- Los tutores Informarán a las familias a principio de curso de:
  * La obligación que tienen de hacer que sus hijos/as asistan

regularmente a clase.

* El plazo de cinco días a partir de la incorporación del alumno/a para la justificación de faltas.

* Los sistemas existentes en el centro de comunicación de faltas de alumnos/as a las familias, invitándoles a solicitar la comunicación por mensajes a móvil y recogiéndoles dicha solicitud, caso de producirse.

* La pérdida del derecho a la realización de actividades extraescolares de los alumnos que sobrepasen el 20% de días con faltas injustificadas o lleguen al número de 25 días con faltas injustificadas.

* La posible pérdida del derecho a la evaluación continua cuando el alumno/a sobrepasa el 30% de faltas por evaluación, área y materia.

- Los profesores pasarán lista diariamente en cada una de sus clases por medios informáticos, quedando registradas las ausencias y los retrasos que se hayan producido.

- Los padres y tutores que tengan habilitado el servicio de envíos de mensajes a móviles recibirán diariamente la comunicación de los retrasos a clase que haya tenido su hijo o pupilo y semanalmente, los viernes, de las faltas de asistencia de la semana. Quienes no hayan solicitado este servicio recibirán un informe mensual con las faltas que se hayan producido durante el mes y su consideración de justificadas o no. Los tutores serán los encargados de enviar estos informes, en los primeros días del mes siguiente del objeto de información.

- Los tutores recibirán de sus alumnos los justificantes de faltas y retrasos, anotando esta circunstancia en el registro de faltas de asistencia.

- Ante los casos de inasistencia de alumnos que asisten a clase de forma regular, se procederá de la siguiente manera:

* Cuando un alumno alcance el número de cinco días con faltas no justificadas, el tutor deberá comunicarse con la familia, mediante el teléfono o entrevista, requiriendo la debida justificación de las

faltas producidas.

* Cuando un alumno alcance la cifra de diez días, o cualquier otro múltiplo de diez, con faltas injustificadas, el tutor impondrá una amonestación escrita a dicho alumno, informando a la familia de tal circunstancia.

* A la segunda vez y siguientes que un alumno reciba una amonestación escrita por motivo de injustificación de faltas, Jefatura de Estudios propondrá la sanción más oportuna tendente a la corrección de esta conducta gravemente perjudicial a la convivencia, por reiteración en las conductas contrarias a las normas.

* Se procederá de igual forma con los retrasos a clase.

- Ante los casos previstos en la Orden 09-03-2007 sobre el absentismo escolar, en los que la falta de asistencia a clase de un alumno en edad escolar es regular y continuada sin motivo que lo justifique, se procederá de la siguiente manera:

* Cuando un tutor observe la situación de absentismo lo comunicará inmediatamente a la familia e informará al equipo directivo, con el fin de permitir la incorporación guiada del alumno a las actividades programadas en el centro.

* En caso de no remitir la situación de absentismo, el tutor, si es preciso con el concurso del equipo directivo, citará a una entrevista a la familia o los tutores legales.

* En el caso de no resolverse la situación con las actuaciones anteriores, el Departamento de Orientación realizará una valoración de la situación personal y escolar del alumno. Cuando de la anterior valoración se deduzca que predominan los factores socio-familiares, se solicitará la valoración de la situación socio-familiar a los Servicios Sociales Básicos, acordando con dichos servicios las medidas adecuadas. Estas medidas se concretará en un plan de intervención socioeducativa con el alumnado y familia, del que deberá ser informado el Servicio de Inspección Educativa.

* En los casos en que las actuaciones seguidas no hayan logrado el éxito esperado, se informará y solicitará intervención a las

autoridades locales.

4. *Compromiso*

Únicamente el alumno/a puede modificar su propia conducta. Cualquier actuación que se haga tenderá a conseguir que el alumno/a, desde su propia voluntad, decida realizar dicha modificación.

La actuación externa para la modificación de conductas puede ser negativa, desde la sanción, con lo que buscamos que el miedo al castigo actúe como elemento motivador del cambio; o puede ser positiva, desde la reflexión y el convencimiento, con lo que buscamos que sean las propias convicciones de respeto a las normas y a las personas y del trabajo en común para lograr una mejor convivencia, los elementos motivadores.

La segunda de estas actuaciones es la más adecuada en la consecución del objetivo propuesto, ya que hace que el alumno/a actúe de una manera u otra por los propios efectos de sus actos, que buscan una mejora social, y no por algo ajeno a los mismos, como es el castigo que le pueda sobrevenir.

Sin embargo, es necesario aplicar esta medida con cautela. No todos los casos pueden resolverse por el compromiso del alumno/a a evitarlos en el futuro. No podemos dar la impresión de que las acciones contrarias a la convivencia quedan sistemáticamente impunes. Los actos graves contra las normas, como los actos vandálicos, las agresiones y las faltas graves de respeto deberán ser abordados por la aplicación del régimen sancionador establecido en las normas de convivencia o en el correspondiente apartado de este plan. También lo serán las reiteraciones en los actos contrarios a las normas de convivencia.

El compromiso deberá ser una primera aproximación a la modificación de las conductas. Sólo podrá existir compromiso cuando sea el propio alumno quien lo solicita. Si el alumno no desea iniciar el protocolo de compromiso ante los actos por él cometidos, será de aplicación las sanciones que las normas de convivencia establezcan. La familia deberá ser informada de esta circunstancia. Tampoco podrá ser objeto del compromiso del alumno/a las faltas a compromisos anteriores.

Cuando una conducta deba ser modificada se recurrirá a la entrevista

con el alumno y, si él así lo acepta, a la iniciación del protocolo de compromiso. Mediante éste, el alumno rellenará una ficha de compromiso, en la que dará su visión de los hechos y las actuaciones futuras a las que él se compromete. Esta ficha deberá ser firmada por el propio alumno/a, su padre, madre o tutor y el profesor del alumno, tutor, mediador social o jefe de estudios, según los casos.
El control y seguimiento del compromiso deberá ser realizado por el tutor del alumno, quien guardará la ficha de reflexión y compromiso, dejando una copia de la misma en jefatura de estudios.

5. *Mediación*

Educar para la convivencia no es renunciar a la existencia de conflictos, sino saber enfrentarlos y superarlos de manera efectiva y positiva. La mediación educativa posibilita la mejora de la convivencia y nos permite preparar a nuestros alumnos/as para asumir los problemas interpersonales como algo inherente a las relaciones humanas, enseñándoles una manera constructiva de abordarlos.
Esta perspectiva constructiva se caracteriza por los siguientes puntos:

- Sentido de la responsabilidad y preocupación por reparar el daño - "Hay que ser responsable de las consecuencias de nuestros actos".
- El sentido de la justicia está orientado a analizar causas y buscar formas de mejorar las relaciones y de cambiar comportamientos y/o actitudes.
- Promueve el diálogo y la colaboración entre ambas partes, estableciendo el problema que hay que resolver y delegando en las partes la responsabilidad de hacerlo.
- Busca que cada parte revise sus conductas y se neutraliza el conflicto: se define el problema en términos objetivos evitando criticar o plateándolo como que la culpa es del otro. Se buscan soluciones consensuadas, haciendo propuestas para mejorar la situación y la relación y para reparar el daño; se promueve la empatía entre las partes, por lo que se tienen en cuenta los sentimientos. Se evita que haya un ganador y un perdedor.
- Está preocupada por el futuro, por la honestidad y a responsabilidad. Es para planificar y cambiar el futuro para lo que se

actúa, no para juzgar el pasado.

Mediante la mediación resolvemos los conflictos entre dos o más personas con la ayuda de un tercero, el mediador. El mediador no es juez ni árbitro, no impone soluciones ni opina sobre quién tiene la verdad. Lo que busca es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de unos sencillos pasos en los que, si las partes colaboran, es posible llegar a una solución en la que todos ganen o, al menos, queden satisfechos.
La figura de mediador podrá recaer en el tutor de aula, el mediador social o el jefe de estudios.
Los alumnos/as ayudantes intervienen en casos muy diversos, especialmente en aquéllos en los que hay un solo protagonista, un compañero/a que tenga un problema personal, que sea nuevo en el centro, que no tenga amigos,... Sus funciones, además de resolver conflictos, son las de prevención, acompañamiento e integración. No son figuras de ayuda al profesorado, sino entre iguales. Están para hacer más eficaces las relaciones entre el grupo y garantizar que ningún alumno o alumna quede marginado o desatendido. La figura de alumno/a ayudante recaerá en el delegado/a y subdelegado/a de cada grupo.
Proceso de mediación:

- Definición del problema. La mediación sólo se podrá iniciar en casos de enfrentamiento entre iguales. Es necesario cerciorarnos de que no existe abuso de fuerza o acoso, casos que deberán ser resueltos por los medios descritos en el Decreto 3/2005, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha y las Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento del Centro.
- Aceptación voluntaria de las partes.
- Conocimiento del problema. El mediador recaba información separadamente de cada una de las partes y de las fuentes que considere necesarias. Recogerá las posibles soluciones que las partes propongan.

- Mediador: reconstrucción objetiva del problema y valoración de las posibles soluciones.
- Reunión con las partes. Exposición objetiva del problema y propuesta de soluciones.
- En caso de acuerdo, redacción del mismo y compromiso firmado por las partes.
- Verificación de que el compromiso se ha cumplido.

6. *Información a familias*

La consecución de un buen clima de convivencia y de estudio pasa necesariamente por el compromiso de las familias. Igualmente, los logros educativos y los resultados académicos del alumno son directamente proporcionales al compromiso que la familia tiene en su educación. Toda actividad realizada en el centro produce unos efectos académicos y educativos en el alumno cuando esa actividad va apoyada y reforzada por la actividad familiar.

Para que este apoyo y esfuerzo se produzca, debe existir un sistema efectivo y fluido de comunicación entre el centro y las familias. El IES Peñas Negras concreta este sistema en la adopción de las siguientes medidas:

- Jornada de información familiar, a principio de curso, a fin de que las familias puedan conocer a los tutores y la información que éstos les hagan llegar sobre horarios, equipo docente, normas del centro, etc.
- Información a las familias, a principio de curso, de las conductas contrarias y gravemente perjudiciales para la convivencia, así como las sanciones que llevan consigo.
- Inclusión en el horario de los profesores de una sesión semanal para la atención a las familias de los alumnos a los que imparten clases.
- Inclusión de una sesión semanal de atención a padres para los tutores.
- Entrevista trimestral con familias por parte de los tutores de E.S.O.

- Sistema gratuito de información a teléfonos móviles, mediante el cual diariamente se notifique a las familias los retrasos y apercibimientos que el alumno/a haya tenido, y, semanalmente, sus faltas a clase.
- Para aquellas familias que no tengan teléfono móvil o no deseen solicitar el sistema de comunicación por SMS, notificación al final de cada mes, por correo ordinario, de las faltas de asistencia y apercibimientos de los alumnos.
- Amonestaciones informadas a las familias, en el menor tiempo posible, por el profesor que la ha puesto. Igualmente, notificación por Jefatura de Estudios de las sanciones diferentes a la propia amonestación escrita, que se haya decidido aplicar a dichas conductas contrarias a las normas de convivencia.
- Comunicación telefónica a las familias, por parte de tutores y profesores, en los casos en que se vea necesaria una comunicación inmediata.
- Comunicación telefónica o correo ordinario, cuando la anterior no sea posible, por parte de Jefatura de Estudios, de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, así como de la sanción que se haya decidido aplicar.

Pero la información no puede ir sola. Para que produzca resultados positivos debe ir acompañada de otra serie de actuaciones que, ya sea la familia o el centro educativo, pongan en marcha. Así, el centro no puede conformarse solamente con enviar la información a los padres y no tomar ninguna otra medida y los padres no pueden conformarse únicamente con leer los mensajes que reciben. Es necesario que unos y otros pongan en marcha las medidas necesarias para lograr corregir el problema que se notifica.
Para conseguir esto, se pondrán en marcha las siguientes actuaciones:

- El servicio de comunicaciones a móviles, vía SMS, deberá ser solicitado por las familias al tutor de su hijo/a.
- Mediante este servicio se comunicarán diariamente las anotaciones negativas que recibe el alumno y los retrasos a clase.

Paralelamente, se tomarán las siguientes medidas:

* A los treinta apercibimientos, el tutor comunicará telefónicamente con la familia para darles a conocer directamente el problema y pedirles el apoyo necesario para corregirlo.

* A los cuarenta, el tutor tratará de conseguir del alumno su compromiso para modificar su conducta. Este compromiso deberá ir firmado por el alumno, el tutor y el padre, madre o tutor legal. La familia deberá ser informada de dicho compromiso, mediante entrevista o telefónicamente. Si el alumno no se compromete a modificar su conducta, recibirá la primera amonestación por reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia.

* A los cincuenta y siguientes múltiplos de diez, amonestación escrita. Tres amonestaciones escritas por acumulación de apercibimientos serán consideradas como falta gravemente perjudicial para la convivencia, aplicándosele la sanción correspondiente, determinada por las normas de convivencia para este tipo de conductas.

* A los setenta, a la familia le será retirado el servicio gratuito de comunicaciones telefónicas, vía SMS. Podrá, sin embargo, suscribirse a este servicio, en abonos de cinco euros, que le proporcionarán un máximo de 34 mensajes. Igual retirada del servicio de mensajes a móviles se producirá si un alumno llega a veinticinco faltas o retrasos injustificados.

* La imposibilidad de hacer efectiva cualquiera de las anteriores medidas dará lugar a la puesta en marcha de la inmediata superior.

* Estas medidas se aplicarán independientemente de que el servicio de mensajes a móviles haya sido o no solicitado por las familias.

- El profesor que anote el mismo apercibimiento en igual materia a un alumno un determinado número de veces deberá tomar medidas precisas para corregir tal conducta. Entre ellas estarán la entrevista con el alumno, la comunicación con las familias, el compromiso y la amonestación escrita. De las medidas que el profesor tome deberá

ser informado el tutor del alumno.

- Los retrasos serán diariamente notificados a las familias que tengan habilitado los mensajes a móviles, o mensualmente a quienes no los tengan. La reiteración en los retrasos será considerada como conducta contraria a las normas de convivencia y podrá ser sancionada con la realización de tareas durante el período de recreo o a final de la jornada escolar, según el número de retrasos sancionado.

- Las faltas de asistencia serán comunicadas semanalmente, los viernes, mediante SMS a los móviles de los padres que hayan solicitado el servicio. La información deberá dar lugar a la justificación de la falta por parte de las familias, o a la corrección del comportamiento cuando se hayan producido sin causa justificada.

- La existencia de un examen no podrá ser causa de justificación de faltas a clase en las horas previas al mismo. Para participar en cualquier examen, el alumno deberá haber asistido a clase las sesiones anteriores al mismo, o justificar debidamente su ausencia. En este caso no será suficiente la notificación familiar, sino que ésta deberá ir acompañada del correspondiente justificante.

7. Disrupción

Es innegable que unos buenos resultados académicos y educativos de los alumnos de un centro pasan necesariamente por la consecución previa de un correcto ambiente de estudio y un adecuado clima de convivencia en las aulas. Ambos hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de forma natural y la actividad escolar dé como resultado los objetivos educativos que se persiguen.

Sin embargo, conseguir el correcto ambiente de estudio y el adecuado clima de convivencia se hace cada vez más difícil. La situación educativa actual contiene una serie de problemas no resueltos que dificultan tal consecución:

- Tras el aumento de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, ciertos alumnos, por debajo de esa edad, se consideran con capacidad y derecho a decidir sobre su escolarización, no asistiendo

a clase de forma regular o no incorporándose a la actividad escolar cuando asisten.

- La promoción automática ha provocado que algunos alumnos posean un nivel de conocimientos muy inferior al propio de su edad. Esta circunstancia exige de ellos un esfuerzo adicional que no están dispuestos a realizar.

- Cierto número de alumnos consideran que sólo tienen derechos y que sus obligaciones son muy pocas o ninguna. No reconocen ni en padres ni profesores autoridad alguna y consideran que nadie les puede obligar a hacer algo que ellos no quieren hacer.

- Dado el punto anterior, los profesores encuentran dificultades para conseguir, no ya que el alumno estudie o trabaje en clase, sino simplemente que lleve la cartera o el material adecuado a la clase, ponga los libros sobre la mesa, saque el cuaderno y el bolígrafo y mantenga un mínimo de respeto hacia sus compañeros y profesores.

- Los padres de estos alumnos se ven igualmente incapaces de conseguir que sus hijos realicen en casa las mínimas tareas que les permitan, día a día, obtener unos buenos resultados escolares. Admiten de sus hijos su negativa al estudio, dan como buenas razones para tal negativa, tales como que "no les gusta", y, como último recurso, les imponen la obligación imposible de ir a clase y, si no quieren estudiar que no lo hagan, pero que se porten bien.

- Esta obligación, que pretende que el alumno permanezca seis horas en su pupitre atento y en silencio, no es cumplida por el alumno. En su lugar, éste busca la manera de pasar lo mejor posible dichas seis horas de permanencia en el centro. Naturalmente, no se incorpora a la actividad escolar, puesto que se considera autorizado a no hacerlo, sino que busca otros modos de pasar el tiempo: hablar con el compañero, preguntar al compañero situado en el extremo opuesto, a gritos desde su sitio, qué tiene pensado hacer el fin de semana, pasear por el aula para hablar o molestar a quienes le apetezca, pasar notas, quitar los bolígrafos al de atrás, hacer toda clase de ruidos, etc.

Afortunadamente, la actitud descrita anteriormente no se da en la

totalidad de los alumnos, pero sí en un porcentaje, aunque pequeño, suficiente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea afectado. La actitud de estos alumnos no sólo les impide obtener unos objetivos escolares mínimos, sino que igualmente impide que sus compañeros puedan realizar correctamente sus tareas o atender al profesor, y a éste le imposibilitan la realización de su trabajo. De igual manera, contagian su actitud a muchos compañeros, que se dejan llevar por ellos y terminan haciendo, no lo que el profesor propone, sino lo que aquéllos hacen.

Propuesta de actuación

Es necesario hacer saber al alumno que tiene dos obligaciones escolares básicas de inexcusable cumplimiento:

- Participar en la actividad escolar, atendiendo al profesor y realizando el trabajo que éste propone.
- Respetar el derecho al estudio de sus compañeros, permitiendo el trabajo de éstos y el de sus profesores.

Es obligación del profesor hacerle cumplir estas dos obligaciones básicas y garantizar a todos los alumnos su derecho al estudio. Esta obligación deberá abordarse desde la prevención y desde la corrección.

- Actuación preventiva:

Se abordará el tema desde las tutorías, incluyéndolo en el Plan de Acción Tutorial, tratando el tema del estudio, de los derechos y obligaciones del alumnado y creando una serie de normas de clase en las que intervengan los propios alumnos.

Es también muy importante la aproximación de cada profesor al problema. Debemos tener en cuenta lo siguiente:

* Estas conductas son tácticas para probar al profesor/a, y la mejor respuesta a la disrupción es la que dan aquellos profesores/as que no muestran sobre-enfado ni confusión, pero que tampoco ignoran la prueba a la que están siendo sometidos y saben responder de forma serena y asertiva a la misma.
* Ante la disrupción, lo que aconsejan los expertos es no centrarse

en ella, sino plantear alternativas centrando la atención en la tarea. El profesor/a eficaz, ante la disrupción, la atiende (no la soslaya), pero no reacciona de forma desproporcionada.

Actitudes básicas de prevención:

* Importancia básica de las primeras semanas del curso para sentar las bases de las normas que van a regir en clase, las expectativas que tenemos de su trabajo, las demandas que se les van a exigir, y los modos de proceder que se van a ejercitar (no habla nadie cuando otro tenga el turno de palabra, etc.). "socialización de los alumnos en la rutina de la clase". Importante la autoridad impregnada de clarificación y asertividad. Es el momento de crear "el clima para aprender"; después los procedimientos y relaciones se flexibilizan...

* Dedicar tiempo al principio de curso a razonarles y/o consensuar con ellos algunas normas básicas de comportamiento, claras y concisas.

* La conducta del profesor/a tiene que tener consistencia y predictibilidad, así el docente se va haciendo "fiable" para los alumnos/as. Importante ser sistemático/a, sobre todo al principio de curso, con las normas, evaluación diaria, plazos de entrega de trabajos, etc.

* Cuidar la equidad.

* Efecto Pigmalión: Nuestras expectativas y predisposición hacia los alumnos/as: Si de los alumnos/as esperamos grandes cosas, es más probable que intenten responder a nuestras expectativas. De ahí que debamos de usar más el ESTAR que el SER (evitar "etiquetas" o "generalizaciones excesivas").

* El modelado del profesor/a: Importante el autocontrol, evitando altibajos, ironías, agresividad, ansiedad...

* Autoridad directiva del profesor/a, mejor que autoritarismo. Con el autoritarismo se puede "vencer pero no convencer". Dar razones de todo, quedarse a hablar un momento con el alumno/a que haya podido quedar resentido... CUIDAR LAS RELACIONES PERSONALES (sin tampoco agobiar).

* Elementos afectivos relación profesor-alumno (mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje): "No estoy "contra vosotros", sino "con vosotros"; quiero que aprendáis y me preocupa que no lo hagáis". Igualmente es importante que nunca se utilice el "vosotros" cuando se les hable en general de actitudes contrarias al buen desarrollo de las clases. Siempre serán "ellos" los que no se comporten como deben y "nosotros" los que se vean perjudicado por la actitud de aquéllos.

* Cuidar el bullying (maltrato entre iguales, abuso entre compañeros, agresores y víctimas). Preocupa mucho a los alumnos/as pero los profesores/as nos enteramos muy poco. Hay que abordarlo para mejorar el clima de clase (es origen de no pocos conflictos).

* Cuidar la "ecología de la clase": limpieza, decoración... Una clase sucia y mal cuidada es mucho más propensa a recibir agresiones, vandalismo, etc. Los alumnos/as pasan 6 horas seguidas en un aula "despersonalizada" con la que se sienten muy poco identificados. En vez de preocuparnos por evitar lo mucho que deterioran, darle la vuelta al problema y hacer que se sientan ORGULLOSOS DE SU CLASE para que la cuiden. Que decoren la clase y los pasillos para que los cuiden mejor. Que pongan sus dibujos, trabajos, fotos...

* Es fundamental que el profesor procure evitar ciertas actitudes que pueden provocar que él mismo favorezca la disrupción sin pretenderlo: altibajos emocionales, agresividad, faltas de respeto a los alumnos/as...

- Actuación correctora:

Conducta disruptiva es aquélla que provoca la imposibilidad de dar clase o dificulta su desarrollo. No son conductas disruptivas en sí mismas las actitudes puntuales que precisan una llamada de atención del profesor: llegar tarde, no traer la tarea hecha, levantarse del sitio sin permiso, pintar una mesa, etc. Sólo se convertirán en disruptivas si, a juicio del profesor, impiden o dificultan el desarrollo de la clase.

Las conductas contrarias a las normas de convivencia que no provoquen la dificultad o imposibilidad de dar clase serán tratadas por

los medios habituales: apercibimiento oral o escrito, amonestación, expulsión directa o incoación de expediente, según los casos.
Sin embargo, es necesario tratar de forma especial una conducta que necesariamente lleva al alumno a una disrupción general en todas las materias: no traer al colegio cartera, libros, cuadernos ni bolígrafo, es decir, presentarse en el centro sin material alguno. No se podrá permitir la incorporación a clase del alumno que asista en esas condiciones. Cuando esto ocurra, jefatura de estudios llamará a sus padres para que le hagan llegar el material de clase preciso o para pedirles autorización para enviarle nuevamente a casa para hacerse con dicho material. Si esto no es posible, permanecerá en el aula de disruptivos realizando las tareas que se le ponga desde tutoría o jefatura de estudios y se le pondrá una amonestación. Si esta actitud se ve repetida podrá imponérsele como sanción una expulsión directa, o la incoación de un expediente, caso de persistir en su actitud.
No es el mismo caso el hecho de que un alumno se presente sin el material preciso para determinada materia. En este caso se le llamará la atención sobre su falta, se comunicará a sus padres su actitud, a fin de poder cortar con la misma y se le pondrá una tarea alternativa para que realice en clase, si no puede realizar la del resto del grupo debido a su falta de material. Sólo si su actitud en clase, motivada o no por su carencia de material, impide o dificulta el desarrollo de la misma podrá considerarse como conducta disruptiva. La reiteración en esta actitud podrá llevar consigo la imposición de una amonestación o la incoación de expediente, según los casos.
Ante una conducta disruptiva el profesor seguirá dos actuaciones correctoras: actuación inmediata y actuación posterior.

***** De manera inmediata, es necesario garantizar el derecho al estudio de los alumnos y, al mismo tiempo, hacer comprender al infractor su obligación de realizar las tareas escolares y respetar los derechos de sus compañeros. Así, tras anotarle el correspondiente apercibimiento, se le pondrá una tarea alternativa para su realización fuera de clase, bajo la vigilancia de un profesor de guardia destinado a tal fin. La tarea que deba realizar podrá estar referida a la materia que en esos momentos se está impartiendo, al

conocimiento de los derechos y deberes de los alumnos o al conocimiento de las normas de convivencia. Para la imposición de la tarea se tendrá en cuenta el tiempo de clase que resta y la posibilidad de que el alumno sea capaz de realizarla sin ayuda del profesor.

* Posteriormente, el profesor se entrevistará con el alumno para recogerle la tarea realizada. Tratará de averiguar los problemas que conducen al alumno a esa actitud y buscará, con él, una solución al problema.

* La familia deberá ser automáticamente informada por medio de mensajes a móviles, tenga habilitado este servicio o no. Si careciese de teléfono móvil, el profesor realizará tal comunicación telefónicamente o mediante correo ordinario o entrevista.

Los tutores deberán vigilar la reiteración de conductas disruptivas de sus alumnos semanalmente. Cuando dicha reiteración se produzca, recabarán información de los profesores que impusieron las sanciones, se entrevistarán con los alumnos e informarán a sus padres, proponiéndoles normas de actuación.

- Organización del Plan de Actuación:

* El plan de actuación ante la disrupción en el aula estará organizado por jefatura de estudios y apoyado por ésta y por el departamento de orientación.

* Para el desarrollo del plan se creará el aula de disruptivos, que recogerá los alumnos que en cada momento presenten problemas de disrupción.

* Esta aula de disruptivos será atendida por un profesor. Para tal fin se creará la figura del profesor de disruptivos, que será asignada a los profesores, en función de su disponibilidad horaria, con un máximo de tres períodos semanales por profesor.

* Cuando un alumno presente una conducta disruptiva, será enviado al aula de disruptivos con una tarea por realizar. El profesor de guardia anotará en un parte de incidencias el momento de llegada del alumno, su nombre y la tarea que el profesor le ha impuesto.

Una vez que haya terminado el período escolar en que entró en dicha aula, saldrá de ella y entregará la tarea al profesor que se la puso, para su control y corrección.

* Si, al término de la jornada escolar, el alumno no ha terminado la tarea que se le impuso, deberá presentarla terminada en jefatura al día siguiente, antes de su incorporación a clase. La no realización de la misma en ese momento podrá ser motivo de sanción por conducta contraria a las normas de convivencia.

* La persistencia en la no realización de la tarea impuesta tras la expulsión, será motivo de sanción por conducta gravemente perjudicial a las normas de convivencia.

* Cuando un alumno persista en su actitud de no trabajar y de molestar dentro del aula de disruptivos, será enviado a jefatura de estudios, donde se decidirá la conveniencia de aplicar una expulsión temporal, con la realización del trabajo en casa del alumno, bajo el control de sus padres, o en el centro, fuera del horario escolar.

* Si, tras haber sido enviado al aula de disruptivos, el alumno no se presenta en ella o se niega a ir, será sancionado por conducta contraria a las normas de convivencia.

* Si, tras la actuación del tutor, se siguen repitiendo este tipo de conductas por un determinado alumno, entrará en el proceso de actuación el departamento de orientación y jefatura de estudios, que estudiarán el caso y propondrán soluciones.

* La reiteración en conductas disruptivas será sancionada. Cinco conductas de este tipo darán lugar a la realización de tareas en el centro fuera del horario escolar o suspensión temporal de asistencia al centro, la primera vez durante tres días, la segunda durante cinco y la tercera y siguientes durante quince.

El presente plan de actuación será evaluado mensualmente por la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar del Centro. Ésta podrá realizar las adaptaciones oportunas o la supresión del mismo, cuando haya acuerdo entre sus miembros, o proponer tales medidas al Consejo Escolar, en caso contrario.

Referencias bibliográficas

IES Peñas Negras (2009). *Plan de Convivencia* [en línea]. JCCM.es. Disponible en Web: http://edu.jccm.es/ies/mora/attachments/138_PLAN%20DE%20CONVI10.pdf [Consulta 1 de junio de 2010]

Cultura y comunicación en los centros educativos

Isabel Cantón Mayo
Ana María García
Universidad de León

1. *Introducción*

Esta investigación tiene el propósito de conocer aspectos que intervienen en la comunicación y en la calidad de la educación, con la expectativa de aportar soluciones para aquellas organizaciones que pretendan mejorar sus propios desarrollos. El origen del problema que se aborda en este trabajo son las dificultades planteadas por los componentes de instituciones educativas: directivos de distintos niveles, profesores, auxiliares, entre otros, describen una serie de problemas a los que deben enfrentarse. La investigación se centró en un aspecto propio de toda institución educativa, pero que raramente es percibido como un elemento posible de análisis y menos aún de intervención para la mejora de toda la actividad. Ese aspecto, corriente en toda situación donde un grupo de personas trabaja en forma organizada, es la comunicación.

En la primera fase de la investigación se realizó la revisión bibliográfica para, sobre esa base, construir un marco teórico que orientase el trabajo. Esta primera tarea hizo que el tema de interés original, la comunicación, se ampliase con otros aspectos que actuaban al unísono en los centros educativos como la cultura organizacional, entendida como el modo en que cada organización "hace las cosas", por lo tanto engloba los valores, las normas compartidas, los sistemas de funcionamiento, los significados que le adjudican a cada hecho, resultaron tener una interdependencia fundamental con la comunicación. Si esta interdependencia es armónica facilita la existencia de una organización integrada. De lo contrario su tarea estará sistemáticamente entorpecida.

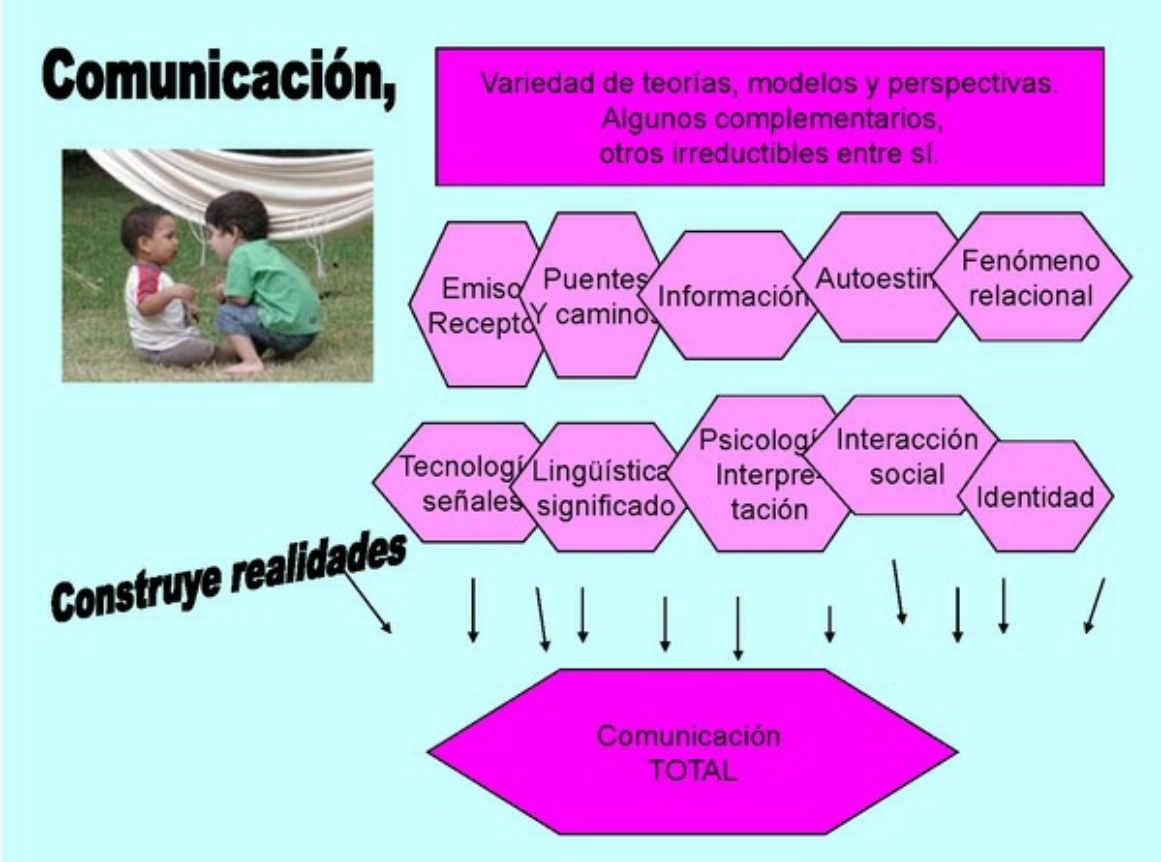


Fig. 1. La revisión bibliográfica y resumen

Las preguntas planteadas en la investigación se dirigieron a dos ámbitos: la cultura y la comunicación y fueron las siguientes:

¿Cómo es el proceso de comunicación interna? ¿Por medio de qué dispositivos se produce esa comunicación? ¿Planifican algún aspecto de esa comunicación? ¿Persiguen objetivos específicos? ¿Qué función efectiva cumple la comunicación que desarrollan?

¿Cómo incide la cultura en la comunicación o la comunicación en la cultura? ¿Contribuye la comunicación al conocimiento de la cultura? ¿Y a su fortaleza?

¿Cómo es el clima organizacional? ¿Cómo se desarrollan las relaciones interpersonales? ¿Y las profesionales? ¿Qué problemas de la organización se originan o relacionan con la comunicación? ¿Y con la cultura?

¿Qué entienden por comunicación cada uno de los miembros de la institución? ¿Qué relación perciben entre comunicación y otros acontecimientos organizacionales? ¿Qué sentido le atribuyen a las relaciones interpersonales? ¿En qué proceso se generan los

significados compartidos?

2. *Respuestas teóricas a los interrogantes*

La comunicación es una condición *sine qua non* en la vida humana y en el orden social y es la primera experiencia de todo ser humano, por lo tanto es un fenómeno de extraordinaria riqueza. Sin embargo somos poco conscientes de su ubicuidad y desconocemos en general las reglas de su funcionamiento aunque las apliquemos bastante bien. La comunicación, en cuanto concepto teórico y en lógica relación con la realidad a la que nos remite, es polisémico. La pluralidad de significaciones que contiene nos coloca ante una dificultad de envergadura si nos proponemos especificar un ámbito de referencia. La palabra comunicación abre un campo inmenso: caminos y trenes, telégrafos y cadenas de televisión, pasillos, ventanas y carteles de señales, información, sentimientos, percepción y relaciones interpersonales, pero también conversación y tecnología (Winkin, Y. 1981).

El siguiente es un esquema canónico de la comunicación, en el que se distinguen los elementos que la componen.

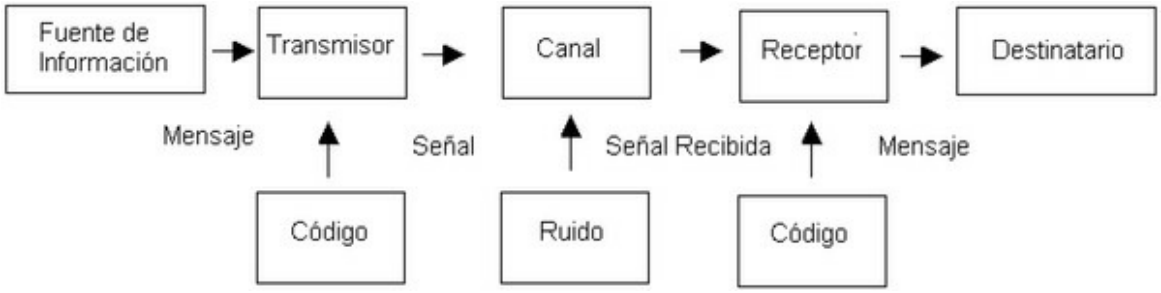


Fig. 2. Esquema básico de comunicación, Baylon y Mignot, 1996:47

"Comunicar" y "comunicación" aparecen en la lengua francesa - y el recorrido en lengua inglesa es muy similar - en la segunda mitad del siglo XIV, con el sentido básico de "participar en", muy próximo al latín "comunicare" (participar en común, poner en relación) (Winkin, Y. 1981:11). Hasta el siglo XVI el sentido adjudicado está muy próximos a "comulgar" y "comunión", términos más antiguos pero también procedentes de "comunicare".

Pero el término comunicación entra también en el vocabulario científico. Norbert Wiener con su "Cybernetics" (Wiener, 1969) y uno

de sus ex alumnos, Claude Shannon con su "*The Mathematical Theory of Communication*" (Shannon, 1981), mostraron durante la segunda guerra mundial, el problema de la conducta de tiro de los cañones antiaéreos, a la vez que reconocían un principio utilizado desde hacía largo tiempo: el *feedback* o retroacción, al cual le dio un alcance universal "al hacer de él la clave de bóveda de la cibernética". Wiener vio un proceso circular en el que las informaciones sobre la acción en curso nutren a su vez al sistema, permitiéndole alcanzar su objetivo. A partir de la idea de la retroacción la explicación lineal tradicional queda anticuada y toma su lugar la idea simple pero trascendental que establece: "todo efecto retroactúa sobre su causa, todo proceso debe estar concebido según un esquema circular" (Winkin, 1981:15).

Simultáneamente un grupo de investigadores liderados por von Bertalanffy trabajan sobre una "teoría general de los sistemas" (Bertalanffy, 1976). Su propósito es "investigar los principios que se emplean para los sistemas en general, sin preocuparse de su naturaleza física, biológica o sociológica". Lo que hoy se denomina la TGS es el resultado de la progresiva interpenetración de la teoría general de los sistemas y la cibernética. Por su parte, Shannon elabora su teoría matemática de la comunicación. Su modelo, que es puramente lineal, se opone al modelo circular de Wiener, como consecuencia de su trabajo en la Bell Telephone y la búsqueda de los ingenieros de mejorar el rendimiento del telégrafo. Su teoría matemática de la comunicación es una teoría de la transmisión. Se entiende "comunicación" en el sentido que prevalece desde el siglo XVIII. Shannon incorpora el concepto de "información", como una magnitud estadística abstracta que califica el mensaje independientemente de su significación.

Los trabajos de investigación en comunicación o en cultura y comunicación en organizaciones educativas son escasos, especialmente si somos estrictos en el tema, es decir si miramos a la comunicación organizacional y no, por ejemplo, a la comunicación en el proceso enseñanza- aprendizaje que es un tema que ha recibido más desarrollo y atención. La investigación realizada por del Pozo Lite (1997) es un trabajo pionero sobre comunicación interna en el mundo

empresarial. Este trabajo que se publicó como *Cultura empresarial y comunicación interna. Su influencia en la gestión estratégica*, fue su tesis doctoral, que dirigió el Profesor Louis Barnes, de Harvard Business School. Después de una búsqueda de antecedentes teóricos que desbrozan el problema de la comunicación interna, su relación con la cultura organizacional y las funciones y objetivos que se pueden perseguir, investigó sobre el estado de la comunicación interna en las organizaciones y el estudio de campo se centró en la influencia de la cultura empresarial en el desarrollo de la comunicación interna. Losada Vázquez con *La comunicación institucional en la gestión del cambio. El modelo universitario* (1998) se refiere al ámbito universitario realiza un estudio de campo en la en Universidad Complutense de Madrid considerada representativa de un tipo de organizaciones que, por su complejidad organizativa y su necesidad de adaptarse a transformaciones sociales, necesitan desarrollar una completa gestión de la comunicación para poder desempeñar su función social. Analiza la relación entre cultura y comunicación, la identidad e imagen, el papel de la comunicación en el contexto universitario, realizar un diagnóstico de la comunicación y propone un modelo de comunicación para la institución universitaria.

Picón Medina (2001) en un artículo intitulado *El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vías para una investigación educacional crítica* describe y discute la "Tecnología Social de Mediación" que se construye en el proceso de interacción universidad-escuela. Muestra cómo han venido integrándose los componentes del proyecto para configurar un tipo de investigación educacional crítica que persigue promover cambios en la cultura de escuelas básicas específicas y teorizar sobre el cambio como aprendizaje organizacional. Un grupo de autores Suárez, Ruiz Hincapié y Mendoza (2003) realizaron una investigación de campo sobre la comunicación informal en tres organizaciones, dos de ellas del sector educativo, una oficial y otra privada, y la tercera del sector industrial privado. Con base en la teoría de la comunicación y de la intersubjetividad entendida como la posibilidad de construcción de sentido y de dinamización de procesos de interacción entre los individuos y los

grupos, plantean un nuevo tipo de organización en la cual se destacan los conceptos de conocimiento, aprendizaje, interdependencia, trabajo en equipo, apertura y colaboración espontánea. El informe fue publicado como *La comunicación informal en la organización, otra mirada desde la intersubjetividad* (2003). En las conclusiones resaltan la posibilidad de mirar la comunicación informal a partir de niveles de intersubjetividad. La comunicación interna se produce espontáneamente y no obedece a patrones de comportamiento establecidos por la organización. Los protagonistas la reconocen como una forma básica de conocimiento del otro. La intersubjetividad es esencial en la construcción del sentido. Cuando este proceso de construcción de sentido genera cambios de actitud frente al quehacer cotidiano se ha alcanzado un nivel que puede asimilarse al aprendizaje. Saldrigas (2004) en *Una mirada a la comunicación organizacional desde una institución educativa cubana*, propone soluciones Integrales en comunicación.

En cuanto a la comunicación educativa no verbal, hemos considerado la aportación de Cardoso (1999) que propone abordar la investigación educativa desde la comunicación no verbal. El objetivo es reconocer, registrar y sistematizar tanto las expresiones faciales y corporales, los movimientos de los cuerpos, los efectos emocionales y hasta la construcción (no verbal) de conceptos abstractos que se presentan en el salón de clases en la relación maestro-alumno. Analiza tanto la construcción del lenguaje del cuerpo, como los distintos sistemas de símbolos que implica ese lenguaje hasta poder ubicar el significado -atribuido y real- que cada gesto, movimiento y expresión adquiere en el contexto de una relación enseñanza-aprendizaje y en una vinculación cara a cara. En una línea muy próxima a esta última, se mueve el trabajo de Gonzáles Morales (1999), que tiene que ver con el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje en donde la metodología no se reduce a la sugerencia de técnicas de enseñanza apoyadas en el uso de materiales audiovisuales sino que propone un modelo para la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje las que se plantea un conjunto de principios orientados a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje pero no a partir exclusivamente de

los procesos didácticos, sino desde un punto de vista sistémico para lo cual será necesario recurrir a los principios de algunas teorías sociales, teorías comunicativas, teorías educativas y de aprendizaje. Sintetizando creemos que:

a) La comunicación es un proceso intencional, voluntario y consciente. Aplicando este concepto a las organizaciones educativas, la comunicación organizacional es un proceso que, al mantener esos atributos, se manifiesta a través de la implantación de dispositivos apropiados, de normas sobre el modo de realizarla y de prácticas organizacionales orientadas a que se haga efectiva. Requiere emisores, canales, mensaje y receptores, y además todo aquello que conforma este proceso de enviar y recibir mensajes.

b) Todo comportamiento humano es comunicación, por lo tanto no hay "no comunicación" (Watzlawick, 1983). Desde esta perspectiva la comunicación está indisolublemente ligada a la vida organizacional en todos sus aspectos. Tanto la dimensión institucional como la interpersonal e intrapersonal, se manifiestan en las relaciones intersubjetivas, amalgamadas a la cultura y a la psicología de los miembros de la organización. Incluye la definición de situaciones y la construcción de significados según las percepciones personales, los sentimientos y las subjetividades.

Cada una de estas líneas teóricas involucra una visión del mundo y su naturaleza, el lugar que las personas ocupan en él y la índole de relaciones posibles entre el todo y las partes. Es un modo diferente de definir la realidad a la que alude nuestro tema de investigación, son dispares las variables intervinientes en cada una y distintas las perspectivas a las que conduce y, por lo tanto, los contenidos que trata.

3. *Trabajo empírico sobre la comunicación en los centros educativos*

Se optó por la metodología de "estudio de caso" y se trabajó en un centro educativo que alberga desde el jardín maternal hasta las carreras superiores. El caso seleccionado se analizó desde una doble

perspectiva: cualitativa, para comprender los significados subjetivos que el tema de la comunicación interna adquiere asiduamente y de forma intensa para los protagonistas; y cuantitativa para indagar sobre la importancia que tienen las diferentes opiniones en la totalidad de los miembros docentes de la organización.

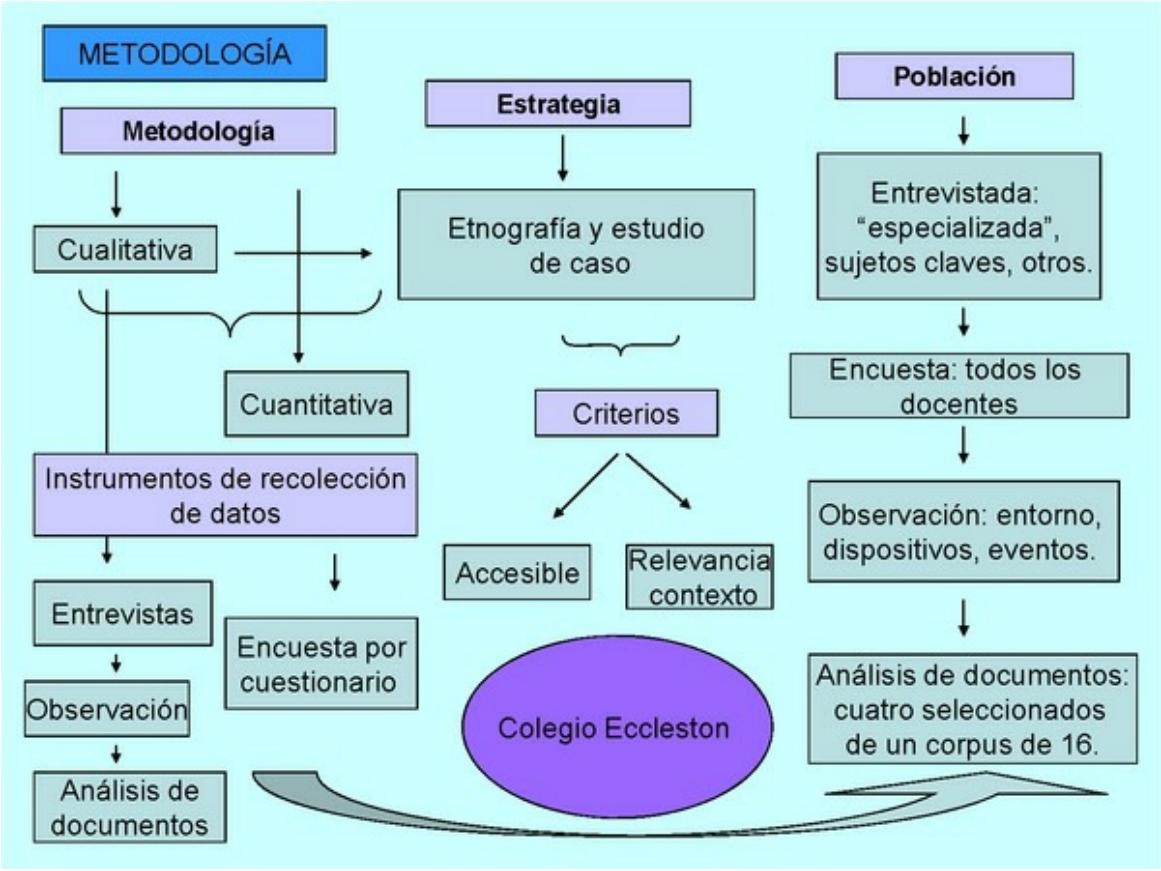


Fig. 3. El proceso de investigación

La muestra fue obtenida por la totalidad de los miembros docentes del centro educativo en sus diversos niveles. Se sintetiza a continuación.

Función Institucional	***Cantidad total***	**Cantidad de Respuestas obtenidas**
Docentes Jardín	16	14
Docentes EGB	15	05
Profesores Polimodal	43	27
Profesores Terciario	19	17
Total General	**93**	**63**

Fig. 4. La población participante y las respuestas obtenidas

Los instrumentos fueron varios. En primer lugar la observación (participante y no participante) Durante tres años se desarrolló una actividad de investigación antropológica y la investigadora participó activamente en la vida del centro educativo. Se presenciaron y

documentaron una enorme variedad de actividades de todos los niveles. Algunas de ellas planificadas, como actos de fin de año, celebraciones históricas, actividades académicas, cursos de formación, etc. Otras espontáneas: encuentros fortuitos, almuerzos improvisados, reuniones y entrevistas. Se participó de una jornada entera de las actividades del campo de deportes. A través de la observación sistemática se logró documentar ampliamente, y sin influencia intencional de los protagonistas, la vida del centro y sus actividades.

Las entrevistas en profundidad y el análisis documental fueron también instrumentos de investigación empleados. Se analizó una muestra de 10 de los documentos de comunicación generados por la institución: folletos publicitarios de cada nivel, vídeos institucionales, instrucciones a los profesores, entre otros. El objetivo fue conocer en que medida las comunicaciones escritas son coherentes con los enunciados verbales, o de lo contrario no tienen relación. Combinando la observación y el análisis de documentos se consideraron todos los aspectos comunicativos de la organización en su funcionamiento diario: espacios, propaganda, carteles, tablones de anuncios, reuniones de profesorado, recreos, tiempos de cafetería, etc.) a) Por medio de la observación se comprobó la existencia de esos dispositivos y describió el tipo de uso al cual estaban destinados; b) por medio de la entrevista semi-estructurada se buscaba conocer los objetivos de comunicación perseguidos por los propietarios y los detalles sobre la realización de cada uno de ellos, a quien estaba dirigido, y toda información que pudieran dar sobre su uso. Además se utilizó un extenso cuestionario previamente validado por expertos (Anexo 1). Se orientaba a conocer los valores culturales del centro, y proporcionó información sobre la identificación con el mismo del profesorado, la percepción del clima de trabajo, la relación con los colegas y directivos. El análisis de los instrumentos se realizó con sendos programas informáticos y con análisis de contenido, que permitieron un agrupamiento y depuración de la ingente cantidad de información obtenida en la fase de recogida de información.

Instrumento de recolección de datos	Propiedades - Atributos	Objetivos de investigación asociados

Entrevista en profundidad Entrevista semi estructurada	Fuente de significados. Describir e interpretar sentimientos e impresiones, percepciones y significados atribuidos. Aspectos de la realidad, subjetivos, de la persona no directamente observable. Requiere guía para organizar la interacción. Centrada en el objeto de la investigación, no en el entrevistado.	Describir y comprender la comunicación interna y la cultura. El significado que le adjudican. Cómo perciben, cómo interpretan. Conocer el proceso de construcción significados compartidos. El sentido que le atribuyen. Conocer la comunicación y la cultura. Qué y cómo es. Cómo se relacionan, cómo se comunican. Cómo comparten objetivos institucionales.
Encuesta por cuestionario	Explorar y describir. Analizar y explicar relaciones entre variables y fenómenos sociales. Para responder al qué, cuándo, cómo, quién y porqué de la realidad. Hechos, opiniones, actitudes, experiencias, relaciones, interacciones o actividades.	Conocer y describir: cultura y su fortaleza, valores, identidad, comunicación: funcionamiento, eficacia, relación con objetivos individuales e institucionales, clima de vida organizacional, relación con otras variables.
Observación	Obtención directa de datos. Naturalista, en el lugar natural donde ocurre el hecho investigado, entre los actores, siguiendo la vida cotidiana. Buscar conceptos o categorías que tengan significado para los sujetos. Obtener datos directos permite al investigador contar con su versión, además de la versión de los otros.	Analizar interacción social e interacción interpersonal. Describir aspectos de la cultura y la vida en la organización. Descubrir conceptos pertinentes al objetivo general de la investigación.
Análisis de documento	Antecedente imprescindible antes de planificar entrevistas, observación y más aún intervención. Para conocer la organización, su estructura, la manera como funciona. No reactiva. Proporciona información "única". Complementa otros datos.	Obtener un panorama sobre los aspectos que caracterizan la organización. Analizar en los mensajes institucionales la presencia de atributos adjudicados a la organización como parte de su cultura.

Fig. 5. Instrumentos de recogida de datos

El objetivo de la encuesta por cuestionario fue indagar sobre las condiciones de la vida organizacional para esa población.

El constructo que generamos, según el esquema de Rojas Tejada (1998), como la etiqueta en la cual englobamos varios de esos aspectos constitutivos e identificatorios de la vida organizacional, lo denominamos:

"Atributos culturales e interpretación de la vida organizacional"

Las categorías para las entrevistas fueron las siguientes:

- Fortaleza de la cultura organizacional
- Clima interno
- Comunicación e Información
- Estilo directivo
- Papel de la comunicación en relación a las personas.
- Papel de la comunicación en su contribución al proyecto institucional

Cada uno de estos aspectos se constituyó en una de las dimensiones que tomamos para medir el constructo o variable de interés. Indicadores: para cada dimensión construimos las "variables empíricas", (Lazarsfeld, 1971 y 1973) que "indican" la extensión que alcanza la dimensión en los casos analizados. Constituyen, para González Blasco, (1989) propiedades esencialmente manifiestas que supuestamente se hallan empíricamente relacionadas con una propiedad latente o no observable.
Se analizó ítem a ítem del cuestionario y por categorías. Integrando los hallazgos cualitativos y los cuantitativos. El ítem 4 referido a la fortaleza cultural se mide según el consenso en relación a los valores que se consideran atributos de la institución. Las opciones que se presentaron surgen de aquellos atributos señalados reiteradamente como valores por los entrevistados de la primera ronda. El propósito de hacerlo de este modo es analizar comparativamente los resultados, no sólo entre docentes sino entre docentes, directivos y propietarios.
Los indicadores fueron:

- Eficiencia
- Diferenciación
- Fortaleza
- Búsqueda de perfección
- Actualización profesional
- Clima de familia
- Respeto

Y los resultados obtenidos son los siguientes:

Fig. 6. Resultados del cuestionario en cultura de la institución

Sobre la "eficiencia" como valor, el 90% dice que es "muy" o "bastante fuerte". Ningún caso elige "muy poco fuerte". En cuanto a "diferenciación", atributo muy enfatizado por el propietario, el 55% lo considera "muy fuerte" y sumando a los que lo consideran "bastante fuerte" agrupa un 79%. El 5% dice que es "muy poco fuerte". También en "fortaleza" un 84 % elige los dos rangos positivos. Nadie registra un "muy poco fuerte".La búsqueda de perfección agrupa un 75 % de elecciones para "muy fuerte" y "bastante fuerte". Un 3% lo considera "muy poco fuerte". Muy próximo, "actualización profesional" y "clima de familia" tienen casi los mismos valores. Respeto, un valor muy mencionado en las entrevistas, es señalado como "muy fuerte" en el 47% de los casos, y el 46 % lo considera "bastante fuerte". 93 % entre los dos y nadie lo marca como "muy poco fuerte". Los siete valores considerados una fuente de fortaleza institucional obtienen en la elección de los valores "muy fuerte" y "bastante fuerte" entre el 75 y el 93 %, lo que está hablando de un alto consenso. Son más marcado aún los casos de: Eficiencia - Fortaleza - Respeto - porque además de

tener en esos rubros valores respectivamente del 90 %, 84 % y 93 %, no registran ningún caso de "muy poco fuerte". Es llamativo el caso de Clima de Familia por ser el único de los siete que alcanza un 14 % en "muy poco fuerte".

Conocido el marco comunicativo y su cultura, se encontraron puntos fuertes y débiles que afectan a la consecución de la calidad por el centro. Los primeros se pueden utilizar para apoyarse en ellos en el futuro; los segundos para realizar propuestas de mejora. Aunque estas dependerán de la situación contextual de cada centro, hay algunas muy generales válidas para todo centro educativo: Contar con una cultura común, conocida y comprendida por todos los protagonistas del centro; identificar en ella los valores fundamentales y saber cómo hacerlos efectivos dentro de la tarea que cada uno desarrolla; elaborar entre todos un plan de comunicación, estableciendo los objetivos que necesitan lograr, que permitirá al centro tener una cultura fuerte, lo que facilita la unidad de trabajo y el buen clima laboral.

4. *Conclusiones finales*

Concluimos con una síntesis de los hechos detectados más importantes con los que observamos el cumplimiento de los objetivos:

Objetivos generales	Objetivos específicos	Hallazgos
I – Describir e interpretar el concepto de comunicación en la comunicación interna y el significado que le adjudican: qué es, cómo es, cómo la perciben, cómo la interpretan, cómo incide en la vida organizacional	Analizar e interpretar el sentido que le atribuyen a la comunicación en relación a la identidad, el sentido de pertenencia y la identificación con la institución en estudio.	Disímil el concepto y por lo tanto su papel. Se lo relaciona tanto con la identidad y pertenencia, como con actitudes individuales, o relaciones interpersonales. Varía también la percepción sobre la incidencia en la vida de la organización. Se apela a la confianza, el interés del receptor, el compromiso.
II – Analizar e interpretar el sentido atribuido por los actores sociales a los	1) Conocer los procesos de construcción social de significados culturales. Interpretar dicho proceso en la mencionada institución.	Pocos valores fundamentales compartidos construidos en el proceso de desarrollo de la tarea. Otros – parciales – por una historia personal compartida. Por la pertenencia familiar. Por profesionalismo y vocación.
	2) Analizar la fortaleza cultural de la organización	Fortaleza disfuncional por mantener creencias antiguas. Se basa sobre el

relación con la comunicación en la institución educativa objeto de este estudio.	considerada, según el significado que le otorgan los miembros de la misma.	compartidas, lazos afectivos. Fortaleza parcial por algunos pocos pero fuertes conceptos compartidos.
	3) Analizar el papel de las interacciones sociales e interpersonales de los actores sociales en la cultura y la comunicación de la organización caso del estudio.	**Significativa influencia en la percepción y en la acción. Existencia de sub culturas. Lazos afectivos – amistosos. Varían según el lugar donde desarrollan la actividad por grado de cercanía a máximos directivos y según el rol que desempeñan y su grado de profesionalidad.**
III – Describir los dispositivos de comunicación implemen- tados	Describir qué tipo de dis- positivos de comunicación utilizan, los objetivos que motivaron su implementación y los resultados obtenidos. Interpretar las razones que aducen.	Implementación deficiente, sin objetivos ni aprovechamiento de posibilidades. Resultados igualmente deficientes y sin posibilidad de ser evaluados por desconocimiento. No perciben el papel que puede desempeñar el dispositivo de comunicación bien empleado.

Fig. 7. Objetivos de investigación y relación con los hallazgos

Concluimos que los miembros de esta organización son muy estables, por lo cual muchos de ellos tienen estrechos vínculos entre sí, poseen un fuerte sentido de pertenencia al colegio y mantienen las pautas tradicionales de cultura.

La política practicada por los propietarios con las directoras se materializa en la existencia de un grupo sumamente cohesivo. En él la comunicación es constante, oral, informal, cara a cara. Las relaciones son personales y muy afectivas. Predomina un estilo de trato informal y abierto. Este endogrupo ha desarrollado una cultura fuerte. El fenómeno "endogrupo" es la explicación de la consistencia de la cultura.

Por pertenecer al ámbito de mayor poder institucional se fortalece en las directoras la autoestima, la identidad y la "ilusión" de ser un factor de poder similar a los propietarios.

Además el afecto compartido y las buenas relaciones interpersonales consolidan una sensación de participar genuinamente en la construcción de fundamentos institucionales, que en realidad son pautas definidas por los propietarios.

Las directoras, cuya visión o perspectiva sobre el colegio es producto

de este endogrupo sumado a razones propias de cada una pero que confluyen al sostenimiento de esas pautas, son cabeza importante de otro grupo que es su nivel. Cada nivel ha desarrollado una subcultura a partir de las pautas que su directora trasmite -tomadas del endogrupo-, una vez filtradas según su propia interpretación, concepción y aceptación interna de los mandatos originales. Estos a su vez se articulan con los aportes, necesidades y resistencias del grupo de docentes. Muchos de ellos por su historia personal en el colegio y larga trayectoria comparten en gran medida el sentido que le adjudican tanto propietarios como directoras, y los otros son influenciados en distinto grado según la relación que mantienen con sus colegas y su directora.

Entre estos identificamos dos situaciones. Por un lado aquellos que abiertamente -por lo menos para sí mismos- tienen claro distintos niveles de discrepancia y sostienen otras pautas. Probablemente los miembros más jóvenes, los que pertenecen a actividades con menor nivel de interacción en el edificio central como los profesores del polideportivo, los que tienen un desempeño muy parcial en carga horaria como los profesores de polimodal.

Por otro lado, aquellos que, aún con criterios y concepciones diferentes sobre el ser y el funcionamiento de la organización, aceptan el "modo de hacer las cosas". Estos actúan con cierta dualidad por lo que observamos mecanismos de adaptación y justificación a esos modos de hacer.

La cultura vigente no ha incorporado la comunicación como un valor y no comparten un mismo concepto. Tampoco predomina el estilo participativo de dirección que se enuncia desde los propietarios pero es considerado paternalista por las directoras. Siendo el estilo participativo una condición necesaria para una buena comunicación interna ambas características dificultan el desarrollo de la integración organizacional.

Las relaciones que establecen los miembros del colegio entre sí, la percepción que tienen sobre los procesos que se desarrollan, la circunstancia que los ha llevado al lugar que ocupan actualmente, son los procesos que participan en la construcción de los significados

adjudicados a los acontecimientos organizacionales, entre ellos al papel de la comunicación.

No siendo esta una organización comunicante y no habiendo una comunicación organizada, adolece de cohesión e integración. La organización logra su cometido de un modo relativamente armónico por la persistencia de un grupo humano de larga trayectoria, muy homogéneo, que comparte valores históricos y que aún tiene la fuerza necesaria como para sostener la vida interna y controlar a las voces disidentes.

Contribuye a este sostenimiento valores fundamentales de la institución compartidos y defendidos por todos, aún en la diferencia, y por la existencia de grupos dentro del grupo humano total, que por diferentes causas se sienten integrados y satisfechos en gran parte de los espacios culturales e institucionales.

5. *Referencias bibliográficas*

Baylon, C. y Mignot, X. (1996). *La Comunicación*. Madrid: Cátedra.

Bertalanffy, L. von (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: FCE.

Cantón Mayo, I. (2000). *Herramientas para implantar la calidad en la educación*, en Cantón Mayo, I. (Coord.). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.

Cardoso Vargas, A. (1999). "La comunicación educativa no verbal: apuntes para un proyecto de investigación". *Razón y Palabra*, Revista Digital. Consulta Diciembre 1999.

Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología Cuantitativa*. Madrid: Síntesis.

Del Pozo Lite, M. (1997). *Cultura empresarial y comunicación interna. Su influencia en la gestión estratégica*. Madrid: Fragua.

García Jiménez, J. (1998). *La comunicación interna*. Madrid: Díaz de Santos.

González Morales, L. (1999). "Metodología para la construcción de un modelo de comunicación educativa en el aula", *Razón y Palabra*, Revista Electrónica. Consulta Enero de 2010.

Lazarsfeld, P. y Merton, R. (1977). *Comunicación de masas, gusto popular y acción social organizada*. En Muraro, H. (Comp). *La comunicación de masas*. Buenos Aires: Centro Editor.

Losada Vázquez, A. (1998), *La comunicación institucional en la gestión del cambio-El modelo universitario*. Salamanca: Caja Duero.
Picón Medina, G. (2001). "El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vías para una investigación educacional crítica". *Investigación y Postgrado*, v.16, n° 2, Caracas
Piñuel Raigada, J. (1997). *Teoría de la comunicación y gestión de las organizaciones*. Madrid: Síntesis.
Saldrigas Medina, H. (2004). "Una mirada a la comunicación organizacional desde una institución educativa cubana". *Soluciones Integrales en comunicación*, Cuba.
Shannon, C. y otros (1981). *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja.
Suárez, O. y otros (2003). "La comunicación informal en la organización, otra mirada desde la intersubjetividad". *Razón y Palabra*, Revista electrónica n° 23. Consulta Noviembre de 2009.
Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. y Jackson, D. (1983). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
Wiener, N. (1969). *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Sudamericana, Buenos Aires.
Winkin, Y. (1981). *La nueva comunicación*. Buenos Aires: Kairós.

ANEXO 1

CUESTIONARIO SOBRE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS:
SU CULTURA Y COMUNICACIÓN
INSTRUCCIONES

- El tema de este cuestionario es sobre organización, comunicación y cultura en instituciones educativas
- Este cuestionario tiene 7 Secciones. Respete el orden establecido y siga las indicaciones.
- Cuando el lugar previsto no le sea suficiente, por favor escriba a continuación, al dorso o al final, aclarando a que Sección y a que Item se refiere, si fuere necesario.
- Las instrucciones que lo guiarán están en letra cursiva.

Sección I - La Cultura

Por favor, para cada punto, marque con una cruz o círculo sobre la opción elegida y luego complete cuando se solicita y corresponda.

1. ¿Conoce el año de creación de este Instituto?

No puedo precisar ni la década 1	Puedo precisar la década, pero con dudas 2	**Puedo precisar sólo la década** 3	Lo conozco con exactitud 4

1.a. Por favor, escriba el año _____

2. ¿Conoce la misión de este Instituto?

No la conozco 1	La conozco algo 2	La conozco bien 3	La conozco muy bien 4

2.a. Por favor, enúnciela brevemente:----------

3. ¿Conoce el o los aspectos "estrella" de este Instituto, aquellos que, dentro del servicio que ofrece, más lo caracterizan entre los demás?

No conozco alguno 1	Creo conocer alguno 2	Conozco varios 3	Sí, conozco todos 4

3.a. Por favor, escriba cuál o cuáles son esos aspectos.----------

4. ¿Cuáles son, a su juicio, los puntos fuertes de este Instituto? *Por Favor, marque una opción para cada punto.*

	Muy Poco Fuerte	**Poco Fuerte**	**Bastante fuerte**	**Muy fuerte**
4.a. Eficiencia	1	2	3	4
4.b. Diferenciación	1	2	3	4
4.c. Fortaleza	1	2	3	4
4.d. Búsqueda de Perfección	1	2	3	4
4.e. Actualización profesional	1	2	3	4
4.f. Clima de Familia	1	2	3	4
4.g. Respeto	1	2	3	4

5. ¿Puede destacar algunos valores o características de este Instituto, que se han mantenido constantes desde su fundación?

No puedo hacerlo 1	Dudo si puedo hacerlo 2	Creo que puedo destacarlos 3	Con toda seguridad los puedo destacar 4

5.a. Enúncielos, por favor, por orden de importancia.....

6. Relacionando este Instituto con otros similares a éste, ¿en qué lugar lo ubicaría?

Es poco importante 1	Tiene una importancia regular 2	Es bastante reconocido 3	Es muy importante 4

7. ¿Ha oído hablar o conoce directamente algún o algunos personajes

históricos de este Instituto?

Nunca he oído hablar de ellos 1	He oído hablar algo sobre ellos 2	He oído hablar mucho sobre ellos 3	He oído hablar y conozco mucho sobre ellos 4

7.a. Por favor, describa alguna cualidad del o los personajes de los que ha oído hablar, que a su juicio sea la razón por la cual se hicieron reconocidos.....

8. ¿Puede precisar algunos de los valores, atributos o rasgos característicos, compartidos por una mayoría de sus compañeros, que sean los que mejor definen este Instituto?

No puedo precisarlos 1	Me resulta difícil precisar alguno 2	Podría precisarlos bastante bien 3	Podría precisarlos con seguridad 4

8.a. Enumere, por favor, algunos de esos valores, atributos o características.

_____

9. Existe algún hecho, actitud, o circunstancia, que no sea salarial, que usted considere es lo que más lo une a este Instituto?

_____

No existe alguno 1	No podría precisar si existe alguno 2	Sí, existe, pero de manera indefinida 3	Sí, existe uno concreto 4

9.a. Por favor, precise brevemente ese o esos hechos.....

10. ¿Existe un hecho, actitud, o circunstancia, que no sea salarial, que usted considere es lo que más lo separa de este Instituto?

No existe alguno 1	No podría precisar si existe alguno 2	Sí existe, pero de manera indefinida 3	Sí, existe uno concreto 4

10.a. Por favor, precise brevemente ese hecho que lo separa.....

Sección II - El clima interno

Por favor, marque con una cruz o círculo sobre la opción elegida.

1. ¿En términos generales, está satisfecho con su actividad?

Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4

2. En igualdad de condiciones profesionales y salariales ¿se iría a otro Instituto para desarrollar la misma actividad que desarrolla en éste?

Sí, sin duda 1	Creo que sí 2	Creo que no 3	No, de ningún modo 4

3. ¿Qué opinión le merece el clima interno que existe en este Instituto en cuánto a ....? *Por Favor, marque una opción para cada punto.*

	Malo	**Regular**	**Bueno**	**Muy Bueno**

3.a. La Comunicación con su directivo/va inmediato/a	1	2	3	4
3.b. La comunicación con compañeros	1	2	3	4
3.c. La colaboración en el trabajo	1	2	3	4
3.d. Su Libertad Individual	1	2	3	4
3.e.El compañerismo	1	2	3	4

4. ¿Cómo calificaría las relaciones con su directivo/va inmediato?

Malas 1	Regulares 2	Buenas 3	Muy buenas 4

5. ¿Cuál es el grado en que delega en usted su directivo/va?

Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4

6.¿En que medida recibe apoyo de su directivo/va para el desempeño de sus actividades?

Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4

7. Si tuviera que definir el clima interno que se vive dentro de este Instituto, ¿cómo lo calificaría según las siguientes expresiones? *Por favor, marque una opción para cada punto.*

	No es cierto	**Es un poco cierto**	**Es bastante cierto**	**Es muy cierto**
7.a. Una gran familia	1	2	3	4
7.b. Una selva	1	2	3	4
7.c. Un club de amigos	1	2	3	4
7.d. Un cuartel	1	2	3	4
7.e. Una sala de espera	1	2	3	4

8. ¿Qué tipo de relación mantiene con los siguientes niveles de este Instituto? *Por favor, marque una opción para cada punto y para cada nivel. 1 significa el menor valor; 4 el máximo.*

	Nivel Máximo1	**Directivo/va su nivel**	**Directivos otros niveles**	**Colegas de su nivel**	**Colegas otros niveles**
8.a. Estrecha colaboración	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8.b. Camaradería	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8.c. Confianza	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8.d. Respeto Mutuo	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8.e. Guardo distancia	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

9. ¿Cuáles son los rasgos que considera mejor definen el perfil medio de los miembros de este Instituto? *Elija sólo 5, por favor, marcando con un círculo la letra correspondiente.*

a) Profesional	g) Con espíritu de equipo
b) Humano	f) Individualista
c) Compañero	i) Dinámico
d) Dispuesto a ayudar	j) Responsable
e) Agresivo	k) Emprendedor
f) Adaptativo	l) Apático

10. ¿ Cree usted que las máximas autoridades se encuentran alejadas de lo que ocurre en este Instituto?

Muy alejadas 1	Bastante alejadas 2	Un poco alejadas 3	Nada alejadas 4

11. ¿En su opinión, cooperan satisfactoriamente entre sí, los distintos niveles de este Instituto?

No colaboran nada 1	Colaboran Poco 2	Colaboran Bastante 3	Colaboran Mucho 4

12. En términos generales, ¿Cómo considera su nivel de formación profesional para el desempeño de su actividad? *Por favor, tilde la opción que corresponde*

12.a. Bastante superior a las necesidades

12.b. Algo superior a las necesidades

12.c. Algo inferior a las necesidades

12.d. Bastante inferior a las necesidades

13. ¿Cuál es la actitud de su directivo/va respecto a su formación?

13.a. Se interesa mucho por mi formación

13.b. Se interesa bastante por mi formación

13.c. Me facilita la formación imprescindible

13.d. No se interesa por mi formación

Sección III - Comunicación - Información

1. ¿Qué cantidad de información recibe acerca de su trabajo, en todos y cualquiera de sus aspectos?

Nada 1	Poca 2	Bastante 3	Mucha 4

2. ¿Cómo valora la información recibida?

2.a. Es escasa y confusa

2.b. Es Poco clara

2.c. Es Suficiente

2.d. Es rica y abundante

3. ¿Qué idea tiene de la interrelación de su actividad con otras actividades dentro de este Instituto?

3.a. Bastante confusa

3.b. Alguna idea, pero poco clara..

3.c. Medianamente clara

3.d. Muy clara

4. ¿Recibe periódicamente información sobre su Instituto? (Actividades, planes, modificaciones, etc.)

4.a. No recibo información

4.b. Sí, pero en contadísimas ocasiones

4.c. Sí, en algunas ocasiones

4.d. Sí, periódicamente.

5. ¿De quién recibe información sobre el Instituto? *Puede marcar más de una opción, en cuyo caso, indique el orden de importancia con 1*, 2*, etc.*

5.a. De las máximas autoridades

5.b. De mi directivo/va

5.c. De mis colegas

5.d. Otras fuentes

Si respondió "otras fuentes", por favor especifique: _____

6. ¿Hasta que punto diría usted que se siente identificado con lo que este Instituto es y representa?

Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4

7. ¿Qué es lo más importante en esta Institución para usted, en orden de preferencia? *Por Favor, marque 5 opciones, con "1" lo más importante,"2" lo siguiente, y así sucesivamente.*

_ las relaciones amistosas

_ libertad para trabajar
_ que todos los miembros del nivel formamos parte de un equipo
_ el espíritu de compañerismo
_ saber que ante una dificultad, voy a tener apoyo, a estar acompañado
_ que las cosas se hacen por consenso
_ el respeto por cada persona
_ mi directivo/va es mi referente, autónomo y responsable
_ el clima de trabajo
_ poder participar en las decisiones
_ otros

8. Si tuviese una idea nueva en relación al desarrollo de su actividad, ¿qué probabilidades tendría de que se ponga en práctica?

Ninguna 1	Poca 2	Bastante 3	Mucha 4

Sección IV - Comunicación y dirección

Por favor, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases:

1. Tengo muchas interacciones y comunicaciones con mi directivo/va, tanto individual como en grupo.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

2. La comunicación fluye, entre todos los componentes de este Instituto, en todas las direcciones: ascendente, descendente, horizontal y transversal.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

3. Confío totalmente en la comunicación que recibo de mi directivo/va y si no es así, la discuto francamente.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

4. El contenido de las comunicaciones de mi directivo/va es exacto y completo.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

5. Conozco y comprendo bien a mi directivo/va.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

Sección V - Personas e institución

Por favor, marque una opción en cada caso

1. Siento que me afectan las cosas que ocurren dentro del Instituto.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

2. Me siento muy identificado con el Instituto

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

3. Mi pertenencia a esta institución favorece mi desarrollo personal.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

4. Mi pertenencia a esta institución favorece mi formación profesional.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

5. Considero que mis logros personales dentro del Instituto, son, también, logros para la Institución.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

6. Considero que trabajar en este Instituto contribuye para tener una buena vida.

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

Sección VI - Implicación

1. ¿Conoce cuáles con los objetivos que persigue este Instituto?

_ Sí =1

_ No = 2

2. ¿Sabe cuáles con los valores fundamentales a que se ciñen para lograr esos objetivos?

_ Sí

_ No

Si respondió Sí continúe. De lo contrario pase a la Sección 7.

3. ¿Cuál es su grado de identificación con esos objetivos y valores?

Totalmente 1	Bastante 2	Muy Poco 3	Nada 4

4. ¿Adapta su actividad específica para favorecer el cumplimiento de esos objetivos?

Totalmente 1	Bastante 2	Muy Poco 3	Nada 4

5. Participa en actividades de la Institución que se relacionan con lograr esos objetivos?

Totalmente 1	Bastante 2	Muy Poco 3	Nada 4

6. ¿Considera que las decisiones que toman las autoridades son coherentes con los objetivos institucionales?

Totalmente 1	Bastante 2	Muy Poco 3	Nada 4

7. ¿Considera que para tomar esas decisiones reciben y analizan información proveniente de todos los niveles y áreas del Instituto?

Totalmente 1	Bastante 2	Muy Poco 3	Nada 4

8. ¿Considera que usted recibe suficiente información de todos los niveles y áreas del Instituto?

Totalmente 1	Bastante 2	Muy Poco 3	Nada 4

Sección VII - Datos complementarios

Por favor, complete la siguiente información para poder ubicarlo en términos demográficos.

1) En su último cumpleaños cumplió _ años.

2) Pertenece al género __

3) El mayor título en educación formal que alcanzó es el de_____

4) La o las disciplinas dentro de las cuales ejerce la docencia es_____

5) Su actividad docente en este Instituto la desarrolla en el nivel_____

6) Si desarrolla otra actividad - tanto docente como no docente - en otro nivel es:

a) Actividad: _____

b) Disciplina:_____

7) Hace _ años que trabaja en esta institución.

8) Trabaja además en:

_ otra institución educativa

_ otra actividad

Si lo desea puede agregar un comentario a continuación.

Nuevamente gracias por su participación.

ANEXO 2

GUÍA PARA ENTREVISTAS

TEMAS	PREGUNTAS
Cuestiones institucionales	**Sobre actores y funcionamiento organizacional**
	Percepción sobre la cultura.
	Percepción sobre clima interno
	Percepción sobre comunicación
Cuestiones personales	**Función en la institución**
	Interacción con miembros del centro
	Vínculos interpersonales
	Comunicación personal
	Sobre carteleras: objetivos, funciones, características, responsables.
	Sobre ordenadores: acceso, funciones, usos, expectativas.
	Sobre señalización: política, características.

Dispositivos de comunicación	**Sobre periódico interno: periodicidad, características, elaboración, contenidos.**
	Sobre cartas al personal: uso, frecuencia, emisores, destinatarios, objetivos.
	Sobre notas internas: uso, responsable, frecuencia, emisores, destinatarios.
	Sobre audiovisual: objetivo, realizador, efecto.
	Sobre reuniones: tipo, frecuencia, responsable.
	Sobre entrevistas: tipo, uso, frecuencia, destinatario.
	Sobre celebraciones: tipo, objetivos.
	Cuadernos: uso, tipos, resultados, emisores, destinatarios.

Mejora de la convivencia y autonomía escolar: metodología de la investigación

Núria Felip Jacas
Ramón Vila Solé
Universidad de Girona

1. *Introducción*

La Fundación Propedagògic de Barcelona encargó, a principios del pasado año, un estudio sobre la mejora de la convivencia y autonomía escolar en los centros de educación infantil, primaria y secundaria de Catalunya.

Los objetivos que persigue este estudio (Teixidó, 2009) son:

1. Efectuar una aproximación al nivel de conflictividad de las escuelas e institutos de Cataluña partiendo de las percepciones de los responsables institucionales.

2. Conocer cuáles son los principales problemas o dificultades de convivencia que hay en las escuelas e institutos de Cataluña.

3. Recoger y clasificar las iniciativas de mejora de la convivencia que se llevan a cabo.

4. Identificar las principales dificultades que experimentan los centros educativos cuando realizan iniciativas y proyectos de mejora de la convivencia.

5. Establecer relaciones entre el grado de autonomía institucional de que disponen los centros educativos y cómo se enfrentan a las dificultades de convivencia.

5.1. Identificar los ámbitos en los que se requiere autonomía.

5.2. Caracterizar el tipo y nivel de autonomía del que se dispone en la actualidad.

5.3. Valorar la idoneidad de aumentar el grado de autonomía institucional como herramienta de mejora de la convivencia.

6. Proponer, a raíz de los resultados obtenidos, medidas de mejora de la convivencia en los centros educativos

7. En definitiva, el estudio pretende analizar si un mayor grado de autonomía de centro, puede ayudar a mejorar aspectos referidos a las dificultades de convivencia con las que se encuentran cada día los centros educativos.

Se pretende estudiar si los profesores y los equipos directivos quieren más autonomía o tienen demasiada, cómo está la convivencia en los distintos centros y cómo lo perciben los docentes y los equipos directivos.

Para abordar estos diferentes aspectos se ha partido de un conjunto de conceptos que, no por ser conocidos, dejen de tener actualidad, sino todo lo contrario. Se han analizado conceptos como convivencia, conflicto, autonomía, para concretar el objeto de estudio.

Cabe destacar que últimamente se ha hablado mucho de convivencia escolar. A veces se hace hincapié en las manifestaciones más espectaculares que tienen forma de agresiones, de acoso..., pero estos casos, por suerte, son esporádicos. Ahora bien, la violencia de baja intensidad (ya sean disrupciones en clase, descalificaciones...) es mucho más frecuente y hace que las relaciones interpersonales (tanto entre el alumnado como entre profesores y alumnos) sean difíciles y generen una cierta preocupación (Castillo y Vila, 2010).

El incremento de conflictos deteriora las relaciones entre profesores y genera un sentimiento de alejamiento afectivo, por parte de este colectivo, en relación con el centro (llegar a la hora justa, hacer el trabajo mecánicamente y cuando toca el timbre salir corriendo); incrementa también la sensación de aislamiento profesional y, en definitiva, empeora el clima del centro. Donde hay problemas de convivencia, todo lo demás se subordina a ellos quedando en un segundo término (Teixidó y Capell, 2006).

Es importante resaltar también que la mejora de la convivencia escolar no es posible sin la implicación del conjunto de la comunidad educativa, especialmente del profesorado y del equipo directivo, pero también es muy importante la colaboración estrecha con la familia, para conseguir que lo que se va "tejiendo" en la escuela encuentre su continuidad en casa (Felip y Capell, 2010).

Las soluciones no pueden venir desde fuera sino que las tiene que "construir" cada comunidad educativa. Obtener resultados positivos en este sentido no depende de aplicar unos u otros materiales, asistir a un curso... sino que depende de la implicación y del trabajo de las personas del centro.

Las administraciones educativas tienen que aceptar que la mejora de la convivencia no es una moda pasajera sino que es un reto permanente y prioritario; y que tiene que pasar por encima de otros planteamientos en política educativa. Para poder avanzar es este sentido es necesario ceder protagonismo y autonomía a los centros y también es necesario que el propio centro asuma y utilice esta autonomía de forma responsable. El reto es complejo pero es la única vía para poder avanzar.

Convivir significa compartir vivencias juntos, convivir es, por tanto, encontrarse y conversar, "dar vueltas juntos" (cum-versare). Si conversamos en la escuela, estamos construyendo la convivencia escolar, si lo hacemos en la sociedad, en la ciudad, estamos construyendo la ciudadanía, la convivencia democrática (Mayor Zaragoza, 2007).

Convivir es "vivir en compañía de otros", por lo tanto se entiende por convivencia la relación entre todas las personas que componen una comunidad. Una buena convivencia exige respeto mutuo, aceptación y cumplimiento de normas comunes, otras opiniones y estilos de vida, respeto a la diversidad, y de resolución pacífica de tensiones y conflictos.

Convivir es más que coexistir o tolerar. Sin embargo, el conflicto es consubstancial a la existencia humana y por tanto inevitable. Partimos de una concepción del conflicto como un proceso natural en las relaciones entre personas y grupos, inherente a la vida en sociedad, y

que forma parte y es necesario para el desarrollo intelectual, emocional y social de las personas (Felip, 2007).
Ortega (1998) nos dice que la convivencia en el centro educativo se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder.
Para Marchesi (2007), la convivencia no es sólo ausencia de violencia. Supone principalmente el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar.
A su vez, el funcionamiento democrático de la escuela favorecerá la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar. Una convivencia así planteada reduce los enfrentamientos, limita las acciones de maltrato y será beneficiosa para el funcionamiento de los centros.
Para continuar es imprescindible la concreción del término "autonomía" y de los diferentes ámbitos escolares en los cuales esta autonomía puede ayudar en la mejora de la convivencia.
Probablemente, para definir la autonomía escolar encontraríamos un amplio acuerdo, en una definición genérica como la siguiente: la capacidad de los centros para elaborar y gestionar un proyecto educativo, orientado a la mejora de los resultados de los alumnos.
Un mayor nivel de concreción nos llevaría a precisar en qué dimensiones se aplica esta mayor capacidad de decisión de los centros: puede ser mayor o menor en varios ámbitos: recursos económicos, recursos humanos, currículo, organización, admisión de alumnos, libertad de elección de centro por parte de las familias...
El Pacto Nacional para la Educación de Catalunya recoge, en su sexto apartado, la autonomía de centro como pilar para avanzar en la construcción de la nueva educación para el siglo XXI.
Recoge diferentes aspectos en los que hay que trabajar:

1) Autonomía curricular

a) Organización del currículum de acuerdo con la realidad del

centro.

b) Programas de innovación educativa.

c) Relación entre los centros del territorio.

2) Autonomía de gestión y organizativa

a) Elaboración de nuevos reglamentos orgánicos de centro.

b) Asesoramiento, formación y estrategias.

c) Autonomía de recursos.

d) Intervención en la definición de los perfiles profesionales necesarios para desarrollar proyectos educativos propios.

En este mismo sentido encontramos referencias a la autonomía en las dos últimas leyes educativas aprobadas, la LOE (Ley Orgánica de Educación) y la LEC (Ley de Educación de Catalunya).
En el artículo 120 de la LOE leemos:

1. Los centros disponen de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en esta Ley y en las normas que la desarrollen.

2. Los centros docentes disponen de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

Y en el artículo 90 de la LEC encontramos:

1. Los centros educativos disponen de autonomía en los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión de recursos humanos y materiales.

2. En ejercicio de la autonomía de los centros, los órganos de gobierno de cada centro pueden fijar objetivos adicionales y definir las estrategias para alcanzarlos, organizar el centro, determinar los recursos que necesita y definir los procedimientos para aplicar el proyecto educativo.

3. La autonomía de los centros se orienta a asegurar la equidad y la excelencia de la actividad educativa.

Así mismo el decreto de autonomía, aprobado recientemente por el gobierno catalán, desarrolla el ejercicio de la autonomía de los centros educativos y concreta sus ámbitos.
Uno de los aspectos a los que da mayor relevancia es la concreción del Proyecto Educativo de Centro y la valoración de este documento institucional en tanto como es la "carta de presentación" del centro a las familias y al entorno del centro, y que éste debe ser el reflejo escrito del talante de la escuela donde queden reflejados objetivos, criterios de organización pedagógica, la concreción del currículo en el centro, el proyecto lingüístico, los principios valores y normas que rigen la vida escolar y todos aquellos otros aspectos relevantes que definan la especificidad del centro educativo.
Este decreto también habla de la carta de compromiso educativo que conjuga convivencia con autonomía, y que sitúa a la familia como parte importante de la vida de la escuela.
Es a la Administración educativa a quien corresponde la responsabilidad global del funcionamiento del sistema educativo. Pero esto no es obstáculo para que haya una necesidad de autonomía por parte de todos los centros educativos. Necesidad más o menos manifestada, deseada y desarrollada.
Las finalidades que motivan la necesidad de autonomía de los centros son variadas:

- Una enseñanza de calidad debe adecuarse tanto a la realidad socioeconómica y cultural del entorno como a la sociedad global, cambiante y diversa y eso sólo puede ser real en tanto que cada centro adapte las diferentes normativas existentes a la realidad concreta de cada escuela.
- Conseguir una mayor rapidez en la respuesta a las demandas del medio y eso requiere que el centro educativo tenga más poder para decidir qué hacer, cómo hacerlo y qué recursos son los más adecuados.
- Alcanzar una mayor eficacia y eficiencia en la gestión del servicio público de la educación.
- Conseguir un mayor desarrollo profesional de los docentes y un

incremento notable del reconocimiento social del trabajo del profesorado.

La propuesta que hacemos en el presente estudio es subdividir el concepto en siete ámbitos:

1. Autonomía profesional: La formación inicial y permanente de los profesores. Poniendo especial hincapié en la formación permanente como instrumento de mejora continuada de los diferentes profesionales de la educación. Y también formarían parte de este ámbito diferentes aspectos actitudinales de los profesores que ayudan o dificultan la creación de un clima de aula y por extensión afectan al nivel de convivencia del centro. Dentro de este ámbito también tenemos que tener en cuenta la capacidad de los centros de incidir en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, tanto a nivel del prácticum de magisterio, como de la formación de los profesores interinos o de los que recientemente han superado las oposiciones al cuerpo de maestros.

2. Autonomía organizativa: La metodología de aula (los desdoblamientos, el trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo...), la gestión de la tutoría, los criterios utilizados para realizar las asignaciones de profesorado a grupos concretos... son aspectos que también inciden en el nivel de convivencia. La creación de comisiones específicas (de Atención a la Diversidad, de Convivencia...) nos invita u "obliga" a reflexionar, a encontrarnos con todos los profesores y analizar lo que pasa en el centro, por qué pasa, y qué podemos hacer para mejorarlo.

3. Autonomía curricular: El currículum es tan amplio y flexible que permite que cada claustro pueda incluir modificaciones según sean sus necesidades concretas. Necesidades que son también mutantes en el tiempo y que nos obligan a adaptar continuamente el currículum para adecuarlo a la realidad del centro. También a este nivel cabe destacar que la sexta hora recientemente implementada en las escuelas públicas catalanas, y que tantas dificultades está acarreando a nivel organizativo, es una buena herramienta para trabajar la convivencia, ya que, en este espacio, se pueden trabajar aspectos de mediación, de valores, de afirmación personal,... que afecten positivamente el clima

de aula.

4. Autonomía en la gestión del alumnado: La posibilidad de contar con criterios de admisión, la adscripción del alumnado al nivel educativo que se considere oportuno, establecer criterios de agrupación de los alumnos valorando la posibilidad de hacer grupos singulares, o también poder plantear itinerarios formativos para alumnos, son algunos de los aspectos en los cuales se puede incidir con más autonomía de centro.

5. Autonomía en la gestión del profesorado: Todos los centros toman cada año algunas decisiones en la gestión del profesorado pero también se podría tener más autonomía para: establecer criterios de selección de los docentes, la designación de la docencia, la acogida y acompañamiento del profesorado novel, fomentar la mejora profesional de los docentes, la evaluación del profesorado y la posibilidad de aplicar sanciones al profesorado. Todos estos aspectos, si se aplican adecuadamente, pueden contribuir a la mejora del trabajo en el centro educativo.

6. Autonomía normativa: Aunque en menor magnitud que en los ámbitos anteriores, cada centro puede definir, a través de sus documentos institucionales y sus normativas específicas, qué tipo de centro quiere ser, hacia dónde se dirige y cuales son sus "reglas de juego". Unas normas claras y conocidas por toda la comunidad educativa facilitan una buena relación entre todos los estamentos del centro. Es muy importante que los documentos que se elaboren y/o revisen en el centro también sean debatidos y consensuados entre toda la comunidad educativa. Esto posibilitará el ir todos a una y no en direcciones opuestas, tal y como sucede en algunos casos.

7. Autonomía económica: Y ya por último, y no por ello menos importante, la vertiente económica también puede ayudarnos a mejorar la convivencia de centro. La realización a nivel de centro de Programas de Innovación que propone el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya puede aportar a los centros educativos fondos económicos complementarios que pueden ser utilizados para mejorar algún aspecto del centro que precise de cambio... Por ejemplo existe el Proyecto de Escuela Inclusiva, que se relacionaría

directamente con la mejora de la inserción de aquellos colectivos que se hallan en situaciones socioeconómicas desfavorecidas y que, en consecuencia pueden ayudar a la mejora de la convivencia en los centros. La gestión de la posible ayuda económica de la Asociación de Padres (en algunos centros se han creado Cuentas Corrientes Solidarias, que permiten a determinadas familias acceder a servicios complementarios de la escuela que no podrían utilizar de otra manera), puede servirnos para crear espacios formativos concretos que potencien la convivencia y favorezcan unas relaciones fluidas y positivas entre toda la comunidad educativa.

Hay que considerar que el ejercicio de la autonomía requiere claramente la voluntad del centro de querer un mayor grado de la misma y un equipo de profesionales preparado para ejercerla. Para ejercer la autonomía de gestión es imprescindible que el centro esté en condiciones de utilizarla. La preparación del centro educativo se refiere a la capacitación técnica del equipo directivo, a la de los profesionales del centro y también a la participación de los principios de compromiso, corresponsabilización y rendición de cuentas.

2. *Metodología*

Para abordar el estudio de las dificultades de convivencia en las aulas, no basta con la utilización de un único método de recogida de datos, sino que para tomar conciencia de la complejidad del mismo, se ha tomado la decisión de utilizar instrumentos de recogida de datos diversos, que analizaremos a continuación en la ponencia, con metodologías de investigación tanto cuantitativas como cualitativas.

En una primera fase se han empleado técnicas cualitativas, a través de grupos de debate, para extraer de los participantes la máxima cantidad de ideas y perspectivas así como intentar profundizar en los temas debatidos.

Y en la segunda fase se han utilizado técnicas cuantitativas, mediante un cuestionario, que se ha enviado a todos los centros de Catalunya de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, llegando así a un gran número de profesionales de la educación, para conocer de primera mano tanto la dimensión del problema planteado como las propuestas de mejora que se están llevando a cabo en los

diferentes centros educativos.

2.1. *Grupos de debate*

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de la realización de doce grupos de debate, seis de primaria y seis de secundaria, en los que han participado setenta y dos docentes de toda Cataluña que han sido seleccionados de forma intencional. Se escogieron miembros de los equipos directivos o también a otros docentes que estaban implicados en la mejora de la convivencia y que tuvieran una visión global del centro, pero tanto si tenían cargo institucional como si no, representaban a centros donde las dificultades de convivencia eran una cuestión de actualidad.

Los grupos de debate han provenido de toda la geografía catalana: dos grupos de Lleida, dos de Tarragona, dos de Girona y seis de Barcelona (ciudad y comarcas). Estos doce grupos, de unas seis personas por grupo, estaban formados mayoritariamente por directores y jefes de estudios, igual que los doce colaboradores de la investigación que participaron en la formación que se realizó en Barcelona para liderar los grupos de debate.

Desde marzo hasta junio de 2009, se llevaron a cabo tres sesiones entre los doce coordinadores de los grupos de debate y los responsables de la investigación, para formar al grupo que tenia que liderar los grupos de debate, para así poder conducir estos grupos de forma correcta (dando la palabra al que interviene poco, cortando elegantemente el que monopoliza el debate, guiando los temas a tratar...) pero además se trabajó en la elaboración del protocolo del grupo de debate, partiendo de la propuesta hecha por los responsables de la investigación.

Se trataba de un protocolo común para todos los grupos, a partir del cual todos los grupos de debate "discutieron" sobre temas de convivencia, orientándose preferentemente hacia la tipología de conflictos, habitudes en los centros, las causas y propuestas de mejora.

La revisión del documento base del protocolo de los grupos de debate, enviado con anterioridad al encuentro y estudiado minuciosamente por los participantes, fue una parte importante del trabajo de la primera

sesión además de una primera toma de contacto con los responsables de los grupos de debate que manifestaron opiniones, dudas y recelos previos a la realización de los grupos.

Los diferentes colaboradores fueron manifestando su opinión sobre los cambios que han tenido lugar en el mundo de la educación en los últimos años (aumento de problemas de convivencia, falta de compromiso por parte de los profesionales de la educación, dificultades de adaptarse a la sociedad cambiante, dificultad de entendimiento con las familias...)

Manifestaron también sus dudas a la hora de llevar a cabo los grupos de debate. Dudas que se fueron desvaneciendo con la formación y liderazgo sobre los grupos de debate y con la concreción y mejora del protocolo. Este protocolo les serviría de guión para discutir, además de punto de partida para después poder realizar el informe final.

La segunda sesión fue básicamente de análisis cuidadoso del protocolo común. Lo primero que se discutió fue la validación del mismo, que fue realizada por los doce colaboradores, además de doce jueces externos que fueron aportados por los mismos colaboradores y de trece miembros de GROC (Grupo de Investigación en Organización de Centros liderado por el profesor Joan Teixidó de la Universidad de Girona, investigador principal del presente estudio).

Ya sólo quedaba acabar de concretar el protocolo y revisarlo en la tercera sesión de formación además de acabar de concretar cómo elaborar el documento de síntesis que cada coordinador tenía que hacer llegar a los responsables de la investigación durante el verano de 2009.

2.2. *Cuestionario*

Realizada ya la etapa cualitativa, se llevó a cabo la parte cuantitativa, a través de la realización de un cuestionario. Este cuestionario, elaborado en primera instancia por los investigadores participantes en la investigación, partió de la revisión bibliográfica y de los aspectos relevantes encontrados en una primera lectura de los resultados de los grupos de debate.

La construcción de este instrumento de investigación tenía que ser mucho más precisa y detallada que en los grupos de debate donde se

introducían los temas y estaba el coordinador que los podía matizar.
La primera versión del cuestionario construido por los investigadores, fue analizado por los doce colaboradores que propusieron modificar y mejorar diferentes aspectos del mismo por correo electrónico y durante una cuarta sesión de trabajo en Barcelona. Después de haber estudiado y analizado las propuestas de mejora del cuestionario, hechas por estos doce expertos, se pasó a una primera versión definitiva de este instrumento de medida.
Una vez cerrada la versión textual del cuestionario se pasó a realizar su versión electrónica que fue verificada de nuevo por el grupo de investigadores y seguidamente fue validada por cincuenta profesionales de la educación.
Una vez terminado todo el proceso, el cuestionario fue enviado a un millar de centros educativos y ha sido contestado por casi quinientos.
En estos momentos, finalizado ya el plazo de recogida de datos se está procediendo al análisis de las diferentes aportaciones, tanto los documentos que los colaboradores enviaron de resumen de los grupos de debate como los diferentes cuestionarios recogidos. Pero su análisis está en fase tan embrionaria que todavía no se pueden establecer conclusiones definitivas, aspecto que se publicará en su momento para otorgar al estudio la notoriedad y la importancia que se merece.

3. *Conclusiones*

En relación a la primera fase exploratoria, de carácter cualitativo, como decíamos anteriormente no se han analizado en profundidad los resultados, (aspecto que se está realizando con el soporte informático Atlas.ti), pero sí que se ha realizado una lectura en profundidad de los textos enviados por el grupo de expertos, dándonos cuenta que el hecho de contar con profesores que provienen de toda la geografía catalana ha permitido tener en cuenta centros de muy diversa índole.
El hecho más importante a destacar dentro de la metodología de la investigación es el aspecto colaborativo del grupo de investigación. El trabajo codo a codo con docentes y directivos que viven todos los días los problemas de convivencia en los centros educativos nos permite aproximarnos en gran manera al objeto de estudio y ver cómo piensa este colectivo y cómo se siente, hecho que permite que los resultados

que se consiguen sean mucho más cercanos y útiles.

4. *Referencias bibliográficas*

Castillo, M. y Vila, R. (2010). "Una aproximación a las dificultades de convivencia en los centros públicos de Educación Secundaria en Catalunya". En Gázquez, J. J. y Pérez, Mª del C. (Eds.). *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 41-46). Almería: GEU Editorial.

Cortes Generales. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*. Boletín oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158.

Parlament de Catalunya. *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 16 de juliol, núm 5422, p. 56589.

Felip, N. (2007). *L'assetjament escolar a l'Estat Espanyol. Estudi de contrast.* Tesina no publicada. Universidad de Girona.

Felip, N. y Capell, D. (2010). "Una visión panorámica de la mejora de la convivencia en Educación Primaria en Catalunya". En Gázquez, J. J. y Pérez, Mª del C. (Eds.). *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 29-34). Almería: GEU Editorial.

Marchesi, A. (2007). "Enseñar y aprender a convivir". *Revista de Educación de Castilla-La Mancha, 4*, 40-49.

Mayor Zaragoza, F.; Dios Diz, M. e Iglesias, C. (2007). "Educar para la convivencia y ciudadanía". *El País.* Extraído el 9 de agosto de 2010. http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1430

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Extraído el 11 de agosto de 2010. http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega

Teixidó, J. y Capell, D. (2006). *La millora de la convivència als centres educatius. Què poden fer-hi els equips directius?* Ponencia en la Iª Jornada de Dirección Escolar. Universidad de Girona. Extraído el 9 de agosto de 2010. http://www.joanteixido.org/pdf/convivencia/milloraconvivencia_directi

Teixidó, J.; Felip, N. y Vila, R. (2009). *Mejora de la convivencia y autonomía escolar*. Proyecto de investigación en curso. Barcelona: Fundació Propedagògic.

La mediación entre iguales como estrategia para abordar los conflictos en un centro escolar. Análisis de una experiencia práctica

Mª del Carmen López López
Universidad de Granada
Eva F. Hinojosa Pareja
Becaria FPU Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

1. *La mediación en el tratamiento de conflictos escolares*

Problemas de convivencia, violencia escolar... son expresiones que usualmente acuden a nuestros oídos de manos de la prensa, televisión, profesores, o estudiantes, etc. Si entendemos el centro escolar como un espacio de vida, de aprendizaje, la convivencia es uno de los asuntos de mayor relevancia para la comunidad educativa y la sociedad en general. Sin embargo, no siempre los conflictos derivados de esta convivencia se han tratado de manera adecuada y constructiva en el ámbito escolar, aunque la forma de abordarlos y la regulación de la convivencia en las instituciones educativas, siempre han sido objeto de máximo interés. Este interés ha derivado en modelos diversos sustentados en la evitación, acomodación, competición, sanción, arbitraje, conciliación, etc. (De Armas, 2003; Munné y Mac-Cragh, 2006).

En estos momentos, como fruto del cambio en la percepción social de los conflictos y la preocupación por avanzar en la regulación creativa de los mismos, se tiende a impulsar nuevas perspectivas más dialogantes y colaborativas que subrayan el valor de la mediación. Esta mediación no es sólo una manera de tratar los conflictos, también es un medio para aprender de ellos y enriquecerse mutuamente.

Esta concepción, trasladada al ámbito educativo, supone un cambio importante en diferentes aspectos de la vida del centro escolar y en la propia visión del conflicto y del proceso de enseñar y aprender (Munné y Mac-Gragh, 2006). Tradicionalmente, ha primado una visión negativa del conflicto que nos ha llevado a evitarlo u ocultarlo. Desde esta mirada, la gestión del conflicto se ha asociado al ejercicio de poder, a la competición individualista, y al enfrentamiento entre

adversarios, entendiendo así que una de las partes implicadas en el conflicto tiene necesariamente que "perder" para que otra "gane". Sin embargo, cuando el conflicto es entendido como parte consustancial a la propia naturaleza humana y las relaciones sociales, lo relevante no es su erradicación, sino aprender a vivir con el conflicto regulándolo adecuadamente.

Entendido así el conflicto, el proceso de enseñanza y aprendizaje habrá de trasformarse para salvar esta visión tradicional y peyorativa y concebirlo como una oportunidad de aprendizaje, crecimiento personal y desarrollo profesional. Canalizar adecuadamente los conflictos que surgen en el centro educativo y en el aula permite aprender a regularlo de manera constructiva, creativa, pacífica y satisfactoria para las partes implicadas. De esta manera, el conflicto pasa a ser una importante fuente de aprendizaje, y de fortalecimiento de las relaciones, aspecto este esencial para el desarrollo social, ético-moral, afectivo y psico-cognitivo (Boqué, 2002).

La mediación también implica la asunción de un nuevo espacio de diálogo y negociación desde el que regular el funcionamiento y las relaciones en el centro educativo. Se abre así la puerta a la reflexión compartida, a la convergencia y a la búsqueda de acuerdos y del bien común, fomentando la cohesión social y, con ello, la convivencia pacífica en el centro. Como indica la reciente investigación realizada por Aramendi y Ayerbe (2007), la inclusión de actividades relacionadas con la convivencia escolar en los documentos institucionales hace posible que la comunidad educativa diagnostique, cada cierto tiempo, sus aspectos negativos y positivos y diseñe propuestas de mejora, dando lugar a un nuevo espacio de encuentro donde deliberar acerca de las relaciones y el clima del centro así como de la calidad de la educación que se está proporcionando.

Desde esta perspectiva, la mediación se convierte en una herramienta que trasciende la solución de un conflicto particular para pasar a ser generadora de una nueva cultura escolar. Será aquí donde la mediación escolar cobre su sentido más importante: generar una cultura de paz y favorecer la adquisición de competencias y habilidades sociales que nos enseñen a (con)vivir en pro de una

sociedad más justa, pacífica e igualitaria (Murciano y Notó, 2005) o, como señala la Comisión Internacional sobre la Educación para la Siglo XXI presidida por Delors (1996), nos permita aprender a vivir juntos.

En la experiencia que presentamos, la mediación se sustenta en este tipo de premisas y toma como referente un modelo transformador, basado en el *empowerment* y el reconocimiento de las partes enfrentadas en los términos definidos por Rozenblum (1998). Desde este modelo se toma como factor clave del proceso al alumnado que, en este caso, juega un papel decisivo en el proceso mismo de mediación, ya que se apoya en la ayuda entre iguales *(peer mediation)* en situaciones de aprendizaje, y de la propia vida, en la institución educativa favoreciendo que los estudiantes se escuchen entre sí, se preocupen unos de otros, y se ayuden mutuamente. Este aprendizaje, que se adquiere progresivamente, les lleva a tomar decisiones de manera más comprometida, y sentirse más implicados, contribuyendo así a la construcción de un clima de aprendizaje y convivencia centrado en la búsqueda del bienestar común (Fernández, Villaoslada, Funes, 2002).

Diferentes estudios subrayan las ventajas de este modelo de mediación en la regulación creativa y pacífica de los conflictos, habiéndose constatado su efectividad especialmente en la reducción sustancial de conflictos ligados al uno de violencia física y/o verbal (Bell y otros, 2000; Johnson y Johnson, 2001; Del Rey y Ortega, 2001; Turnuklu y otros, 2009).

2. *Programa de mediación y ayuda entre iguales: valoración de la experiencia desde el punto de vista de los mediadores*

2.1. *Contexto*

La comunicación que presentamos recoge las experiencias de mediación vividas por un grupo de estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato que han ejercido como mediadores en un centro educativo situado en la zona metropolitana de Granada. El Programa de Mediación surge como iniciativa personal del psicólogo del centro. La entrevista mantenida con el mismo proporciona pistas acerca de los comienzos, las fases de desarrollo y la formación

proporcionada a los estudiantes mediadores.

El Programa de Mediación se inicia en el curso 2006-2007 con la intención de integrar la mediación entre iguales como un elemento más del proceso formativo de los estudiantes. En palabras del promotor:

Así como en ámbitos más académicos habíamos puesto en marcha programas de tutorización entre iguales, consideramos que la mediación podía ser una experiencia enriquecedora para los alumnos de nuestro centro al ofrecerles alternativas de gestión de conflictos pero sobre todo por el aprendizaje que iba a dirigirse a los futuros mediadores y que estos, a su vez, difundirían con su modelo.

Para llevar a cabo la selección del alumnado mediador se toma como referentes los resultados del sociograma realizado por el departamento psicopedagógico del centro y los informes emitidos por el profesorado tutor. La información recabada proporciona información valiosa sobre las relaciones (aceptaciones y rechazos) existentes entre los miembros de los grupos-clase y las cualidades de los potenciales aspirantes. Con esta información cruzada, el gabinete psicopedagógico selecciona a seis estudiantes de distintos niveles académicos (Educación Primaria y Secundaria) que destacan por su grado de aceptación, capacidad empática, de comunicación y autocontrol emocional.

A continuación, se procede a la formación de los estudiantes seleccionados para desempeñar el papel de mediadores. Los contenidos centrales de esta formación han girando en torno al sentido y conceptualización del conflicto, elementos, métodos de resolución de conflictos (destacando la mediación como método eficaz), fases y estructura de la mediación, habilidades de comunicación eficaz, y entrenamiento- mediante role playing- en situaciones simuladas.

Una vez finalizado el proceso formativo, se pone en marcha el Programa, haciendo una presentación del mismo, y de quienes lo integran, en cada una de las aulas del centro. La experiencia acumulada durante estos cuatro años ha puesto de manifiesto la conveniencia de consolidarla y abrirla otros estudiantes. En estos momentos se está planteando la posibilidad de que estos primeros

mediadores puedan formar a otros para garantizar así la continuidad de la experiencia cuando quienes la iniciaron dejen de ser alumnos/as del centro.

2.2. *Objetivos*

Este trabajo, apoyado en las narrativas proporcionadas por los estudiantes implicados como mediadores, tiene como finalidad última estudiar las concepciones que sustentan un Programa de Mediación entre Iguales desarrollado por un centro educativo y su impacto en los participantes. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

- Acceder al marco conceptual y claves que definen el Programa de Mediación desarrollado.
- Analizar los aspectos fuertes y débiles de la mediación entre iguales desde la perspectiva de los propios mediadores.
- Profundizar en el impacto que la labor de mediador/a tiene en quienes la realizan.

2.3. *Muestra*

En la experiencia participan cuatro chicas y dos chicos, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años, siendo la mayoría estudiantes de 16 años (66,66%). La mitad de ellos cursan Educación Secundaria y el resto Bachillerato.

2.4. *Metodología*

La recogida de información se ha estructurado en torno a siete cuestiones extraídas de la literatura sobre mediación escolar y de distintas experiencias de carácter similar a la descrita. Las cuestiones planteadas han versado sobre la concepción de mediación, razones que han llevado a participar en el Programa, beneficios, dificultades, experiencias más significadas y propuestas de mejora.

Esta forma de proceder permite conocer lo que los estudiantes mediadores piensan, sienten, y hacen en su trabajo desde su propia perspectiva y con sus propias palabras, lo que es interpretado por Goodson (1994) como un intento de generar una contracultura que coloca al alumnado en el centro de la acción educativa.

La información recaba, ha sido analizada siguiendo el procedimiento de análisis del contenido sugerido por Bardin (1986), lo que ha

permitido extraer siete categorías que sirven de base a nuestro análisis y que presentamos a continuación:

-*Concepciones en torno a la mediación*: categoría que hace referencia a la visión que los mediadores tienen acerca de la labor que desempeñan y cómo la definen.

-*Motivación:* alude a las razones y motivos que han llevado a los estudiantes a participar como mediadores en el Programa de Mediación.

-*Tipos de conflicto*: alude a las distintas tipologías de conflicto en las que han intervenido como mediadores.

-*Claves para el tratamiento adecuado de los conflictos escolares*: categoría que contempla los elementos esenciales para abordar adecuadamente los conflictos.

-*Dificultades:* categoría centrada en los obstáculos que los mediadores han encontrado en el desempeño de su labor.

-*Impacto personal*: recoge los efectos que, en opinión de los estudiantes, ha tenido sobre ellos la participación en el Programa de Mediación entre Iguales.

-*Propuestas de mejora:* categoría que contempla las sugerencias proporcionadas por los mediadores para contribuir a la mejora del Programa de Mediación.

3. *Resultados*

Del análisis recurrente de la información recabada y de las categorías extraídas se han obtenido los resultados que mostramos a continuación.

Categoría	**Subcategoría**	**Frecuencia**
Concepciones en torno a la mediación	Resolución conflicto	6
	Acuerdo dialogado	6
	Neutralidad	2
	Generalización a otras situaciones	1
	Estrategia novedosa	6
	TOTAL	**21**
	Resolver conflictos	5

Motivación		
	Aprendizaje personal	1
	TOTAL	**9**
Tipos de conflicto	Agresión verbal	3
	Agresión física	2
	Discriminación	2
	TOTAL	**7**
Claves para el tratamiento adecuado de los conflictos escolares	Diálogo	4
	Carácter procesual	3
	Acuerdo beneficioso para las partes	5
	Intervención a demanda de los implicados	3
	TOTAL	**17**
Dificultades	Internas/personales	6
	Externas	3
	Complejidad de los casos	4
	TOTAL	**13**
Impacto personal	Aplicación propia vida	5
	Habilidades	5
	Conocimientos	3
	Actitudes	5
	Valores	2
	Emociones	5
	TOTAL	**25**
Propuestas de mejora	Publicidad	5
	Continuidad y expansión	4
	Apoyo	3
	TOTAL	**12**

Si observamos la tabla anterior, podemos constatar que las categorías que presentan mayor número de subcategorías y, con ellas, mayor riqueza de aportaciones son las referidas al concepto de mediación y al impacto personal de la experiencia en los mediadores, con 5 y 6 subcategorías respectivamente. En el lado contrario se sitúan las categorías motivación, dificultades, propuestas de mejora y tipos de conflicto, todas ellas con 3 subcategorías, lo que evidencia una menor variabilidad en las respuestas obtenidas.

Centrándonos en las frecuencias, podemos observar que las frecuencias más elevadas corresponden igualmente a las categorías *impacto personal* y *concepciones en torno a la mediación*, con una frecuencia de 25 y 21 respectivamente. Por lo que, en ambos casos, se trata de categorías que no sólo presentan una riqueza de aportaciones,

sino que además son las más citadas por los participantes en el estudio.

Entre las categorías que presentan las frecuencias más bajas figuran *motivación* (9) y *tipos de conflicto* (7), lo que pone de manifiesto la importante convergencia en las motivaciones que llevan a implicarse en la experiencia, así como en el tipo de conflictos en los que han intervenido.

De manera más detallada y profunda, comentaremos a continuación cada una de estas categorías.

Concepciones en torno a la mediación

En relación a la visión que el alumnado mediador tienen acerca de su labor y de lo que significa la mediación, destacan aquellos rasgos y concepciones que la relacionan con la resolución de conflictos, el acuerdo dialogado y pacífico entre las partes, la adopción de una posición neutral e imparcial por parte del mediador, la transferibilidad, y su concepción como una estrategia alternativa y novedosa para la resolución de conflictos.

Los aspectos más referenciados son los que asocian la mediación a la resolución de conflictos, al acuerdo dialogado, y a su consideración como estrategia novedosa, en todos los casos con una frecuencia 6. Este hecho pone de manifiesto que los participantes conciben la mediación como una opción novedosa, distinta de la sanción o el castigo tradicional, que se sustenta en el diálogo y destinada básicamente a resolver conflictos.

Entiendo por mediación un método para la resolución de conflictos con un acuerdo mutuo entre las partes implicadas sin la necesidad de solucionarlo mediante un castigo, sino de una forma pacífica y beneficiosa o sea acorde con ambas partes.

Con la frecuencia más baja (1) encontramos la subcategoría que subraya el valor de la mediación como a una actividad trasferible a otras prácticas similares.

Motivación

En esta segunda categoría, referida a las motivaciones que llevaron a los estudiantes a participar en el Programa de Mediación, las respuestas obtenidas aluden a tres razones: el deseo de participar en

respuestas obtenidas aluden a tres razones: el deseo de participar en la resolución de los conflictos, ayudar a los demás, y la creencia de que con ello se contribuye al propio desarrollo personal.

Destaca, por alcanzar la frecuencia más elevada (5), la subcategoría *resolver conflictos*, lo que indica que las razones de la participación se vinculan, principalmente, al deseo de ayudar a resolver los conflictos de manera novedosa.

Porque es una forma diferente y efectiva de resolver conflictos.

Con una frecuencia 3 figura la subcategoría *compromiso social*. El propósito de ayudar a los compañeros y colaborar con ellos se sitúa como segunda motivación más recurrida para los mediadores.

Decidí participar en el Programa de Mediación porque creí que era una manera muy adecuada de poder ayudar a la gente que tuviese problemas (...).

Por último, con una frecuencia 1, se encuentra la motivación *aprendizaje personal*, lo que pone de manifiesto que tan solo uno de los mediadores reconoce que su intención inicial al vincularse al Programa era mejorar sus capacidades y habilidades, o desarrollar otras nuevas.

Tipos de conflicto

Entre los tipos de conflictos más subrayados en los que han intervenido como mediadores figuran las agresiones verbales, físicas, y situaciones de discriminación.

Con una frecuencia 3 destacan los conflictos derivados de agresiones verbales, lo que indica que en la mitad de las narraciones proporcionadas por los participantes se alude a conflictos relacionados con agresiones de tipo verbal, generalmente insultos. Con una frecuencia ligeramente menor (2) figuran las agresiones físicas y la discriminación.

La experiencia más significativa en la que he actuado como mediador ha sido una en la cual un niño se sentía discriminado por toda su clase por ser un poco diferente y él se sentía mal y triste (...)

Claves para el tratamiento adecuado de los conflictos escolares

En esta categoría, que hace referencia a los aspectos que los mediadores consideran claves para resolver adecuadamente los

acuerdo beneficioso para las partes implicadas, y la conveniencia de que la intervención de los mediadores sea siempre una respuesta a la demanda previa cursada por los afectados.

La subcategoría más recurrida, con la frecuencia 5, aunque muy próxima a las demás subcategorías, se centra en la consecución de un acuerdo beneficioso para los implicados en el conflicto. La mayoría de los mediadores relatan en sus experiencias la conveniencia de que la solución se alcance mediante la adopción de acuerdos entre los implicados de forma que beneficie a todos.

(...) Tuve que hablar por separado con las tres y llegar a un acuerdo para solucionar este problema de manera que a las tres les pareciera bien la idea.

Los demás elementos presentan una frecuencia entre 4 y 3. Destaca la resolución exitosa de los conflictos a través del diálogo y la deliberación conjunta como clave para el éxito de la labor mediadora (4), así como el seguimiento del proceso en sus distintas fases (3), y el que sean los propios implicados en el conflicto los que busquen la ayuda del mediador (3).

Una compañera tenía un problema con dos chicos. Los juntamos y vimos ambas versiones y al final entre ellas mismas llegaron a una solución. Se firmó un contrato y se hizo un breve seguimiento.

Dificultades

Las dificultades que señalan los participantes en el Programa de Mediación se aglutinan en torno a tres subcategorías: internas/personales, externas y aquellas otras que hacen referencia a la naturaleza compleja de los propios casos.

Con la frecuencia más alta (6) destaca la subcategoría que alude a las dificultades personales e internas que experimentan para abordar las situaciones. En todos los casos, los mediadores manifiestan haber experimentado dificultades relativas a la neutralidad y empatía que deben ejercer en su labor mediadora, o a la necesidad de superar las propias creencias acerca de cómo resolver los conflictos.

Una de las mayores dificultades que encontré fue el ser neutral, pues siempre tus emociones intentan interferir de algún modo y siempre estarás más de acuerdo con una parte, pero esa situación no se puede

dar ya que una persona no se puede sentir menos respaldada que la otra.

Con frecuencias de 3 y 4 respectivamente encontramos las dificultades externas y aquellas otras relativas a la naturaleza misma de los casos en los que han mediado. Los participantes en el estudio han experimentado dificultades en el desarrollo del proceso de mediación debidas al desconocimiento de su cometido, la falta de reconocimiento de su labor y el poco apoyo institucional. También encuentran, en alto porcentaje, dificultades derivadas de la propia tipología de casos que se les han presentado, por su complejidad y la falta de adecuación a lo dispuesto desde el Programa de Mediación.

Primero el poco conocimiento que tenían mis compañeros acerca de mi labor, lo que daba lugar a su menosprecio con respecto a nuestro trabajo y su poca utilidad (...) mi opinión es que el colegio debía haberse vinculado más a esta iniciativa (...)

Impacto

Esta categoría destaca por presentar el mayor número de subcategorías y alcanzar la frecuencia más elevada.

Los impactos más destacados, con una frecuencia de 5, aluden a la aplicación de lo aprendido a su propia vida, la adquisición de nuevas habilidades y actitudes, y al desarrollo emocional. El Programa de Mediación entre Iguales ha tenido un impacto especialmente significado, según sus protagonistas, en la adquisición de nuevas habilidades y actitudes como la empatía, la paciencia o la mejora de habilidades comunicativas y de diálogo. Igualmente, los mediadores/as señalan experimentar emociones como una gran satisfacción personal o la mejora de la autoestima y, finalmente, en la mayoría de los casos, se apunta una notable aplicación de las estrategias de mediación a la propia vida y conflictos personales.

De forma personal he de decir que desde un primer momento me sorprendió descubrir capacidades que, en un principio, desconocía que poseyera o incluso la forma de actuar ante determinadas situaciones me hizo crecer como persona y darme cuenta de que sus problemas y los míos no eran tan distintos, sino que eran realmente afines y que la resolución de su problema podía ayudar al proceso del mío.

resolución de su problema podía ayudar al proceso del mío.

Menor relevancia obtiene la subcategoría *valores*, pues, aunque aparece como aspecto destacado entre los impactos de la experiencia, lo hace con una frecuencia algo más baja (2). Por ello, la adquisición y fortalecimiento de valores no es un impacto especialmente destacado por los estudiantes del estudio.

Propuestas de mejora

Los aspectos destacados como propuestas de mejora se agrupan en torno a tres cuestiones: *publicidad, continuidad y expansión*, y *apoyo*.

En esta categoría, encontramos que las frecuencias son muy similares en las distintas subcategorías que la conforman. Destaca, con una frecuencia de 5, la subcategoría *publicidad*, lo que indica que la mayoría de los participantes en el estudio consideran que debería mejorarse el procedimiento de difusión de su Programa de Mediación para que llegue a todos de manera más amplia y efectiva. Algunas propuestas, más detalladas, apuntan hacia el uso de Internet como herramienta más eficaz para cubrir este propósito.

Para mejorar el Programa de Mediación yo propongo la creación de una página web para que más gente sepa de nuestra existencia y los alumnos con problemas puedan dejar allí sus mensajes y para que la gente interesada en nuestro proyecto nos lo pueda decir y participar en él.

Con una frecuencia algo inferior (4) figura la subcategoría relativa a la continuidad y la expansión de la experiencia, evidenciando así la necesidad de formar nuevas promociones que continúen con la labor ejercida o trasladar la experiencia a otros centros.

Para mejorar el programa de mediación creo que la mediación se debería de dar a conocer entre todos los alumnos y formar grupos de mediación en todos los centros en los que se forme a alumnos para dicho cometido.

Por último, con una frecuencia 3, encontramos las propuestas que demandan mayor apoyo institucional y por parte de los compañeros.

4. *Discusión y conclusiones*

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el Programa de Mediación entre Iguales tiene, como estrategia para abordar los

personal en quienes participan en él como mediadores, ya que figura como la categoría más referenciada.

En relación con las concepciones en torno a mediación, cabe afirmar que los estudiantes optan por un modelo basado en la resolución de conflictos. Esta finalidad se alcanza, según los participantes, a través del diálogo y el acuerdo entre los implicados, herramientas éstas que consideran novedosas frente a la tradicional gestión de los conflictos desarrollada en el entorno escolar y que asocian principalmente con el castigo o la sanción.

Ayudar en la resolución de conflictos es precisamente la principal motivación que les lleva a participar en el Programa de Mediación. Este hecho, unido a la escasa relevancia conferida al *aprendizaje personal* en esta misma categoría, confirma la supremacía de una visión de la mediación como actividad dirigida, esencialmente, a solucionar conflictos.

Los resultados obtenidos muestran igualmente la tipología de conflictos que principalmente han gestionado a través del Programa de Mediación. Éstos se aglutinan en: agresiones verbales, físicas y situaciones de discriminación. Entre ellos, los conflictos más citados corresponden a las agresiones verbales.

De las narrativas acerca de las experiencias de mediación analizadas, podemos extraer algunas claves para la resolución exitosa de los conflictos. Según los mediadores que han participado en el estudio, una buena resolución de conflictos pasa por alcanzar un acuerdo beneficioso para todos los implicados a través del diálogo y la deliberación conjunta, el seguimiento de las fases que deben cubrir los afectados, y la necesidad de que sean los propios implicados en el conflicto quienes soliciten la mediación.

En cuanto a los obstáculos, encontrados que en el transcurso del Programa los estudiantes manifiestan haber experimentado, ante todo, dificultades personales, especialmente a la hora de mantenerse neutrales en el desempeño de su labor. También, aunque en menor medida, declaran haber encontrado dificultades externas, debido a las reticencias mostradas por los implicados en el conflicto, el desconocimiento de su labor, o a la falta de apoyo institucional.

La importancia otorgada a la categoría *impacto personal* contrasta con la apreciación relativa conferida al *aprendizaje personal* en la categoría *motivación*, lo que evidencia que, aunque inicialmente los estudiantes no se implicaran en la experiencia esperando mejorar su aprendizaje, lo cierto es que las repercusiones señaladas al valorarla evidencian, especialmente, un impacto en su aprendizaje a nivel personal. Esta constatación pone de manifiesto su valor como elemento de aprendizaje y crecimiento personal, aspecto este ya ratificado por Boqué (2002) al entender el conflicto como fuente de aprendizaje y aspecto esencial para el desarrollo social, ético-moral, afectivo y psico-cognitivo.

Centrándonos en los impactos personales que han tenido mayor calado en los estudiantes encontramos el desarrollo de actitudes como la empatía o la paciencia, la adquisición y mejora de habilidades comunicativas y de diálogo, el crecimiento emocional experimentado, y la consideración de la mediación como una experiencia de gran utilidad que le proporciona herramientas y estrategias para aplicar a su propia vida.

Para finalizar, y en relación a las propuestas de mejora, los mediadores proponen: optimizar y ampliar el procedimiento de difusión del Programa de Mediación, dar continuidad a la experiencia formando nuevas promociones o creando nuevos grupos de mediación, y aumentar el apoyo institucional, creando un nuevo departamento dedicado a gestionar específicamente el Programa de Mediación. Esta última propuesta responde a la sugerencia ya formulada por Munné y Mac-Gragh (2006) cuando plantean la necesidad de establecer un espacio de regulación e integración de la mediación en la normativa del centro.

5. *Referencias bibliográficas*

Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: un reto para la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Wolters Kluwer.

Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bell, S. K. y otros (2000). "The effectiveness of peer mediation in a low-ses rural elementary school". *Psychology in the Schools, 37* (6), 505 - 516.

505 - 516.
Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. UNESCO.
De Armas, M. (2003). "La mediación en la resolución de conflictos". *Educar, 32*, 125- 136.
Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 2*. Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29 (Consultado el 18 de mayo de 2010).
Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar: el modelo de "alumno ayudante" como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
Goodson, I. (1994). "Studying the teacher's life and work". *Teaching and Teacher Education, 10* (1), 29 - 37.
Johnson, D. W. y Johnson, R. (2001). "Peer mediation in an inner-city elementary school". *Urban Education, 36* (2), 165 - 178.
Munné, M. y Mac-Gragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Barcelona: Graó.
Murciano, D. y Notó, C. (2005). "Mediación escolar". En A. Aguirre (y otros) (2005). *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó. 25 - 35.
Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
Turnuklu, A. y otros (2009). "Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts". *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*, 630-638.

Convivencia y disciplina: dos caras de la misma moneda

Mercedes Cuevas López
Francisco Díaz Rosas
Universidad de Granada

como si no fuera uno de vosotros, como un extraño y un intruso en vuestro mundo... Mas yo os digo que de igual forma que ni una sola hoja se torna amarilla sin el conocimiento silencioso del árbol, tampoco el malvado puede hacer el mal sin la oculta voluntad de todos vosotros" (Jalil Gibrán)

1. *Introducción*

La violencia escolar se ha convertido en uno de los temas de moda en los últimos años, pero esto no quiere decir que represente un fenómeno nuevo (como tampoco puede afirmarse que vaya más o menos en aumento). Simplemente, somos más conscientes de su existencia y por primera vez empiezan a divulgarse estudios que aportan datos sobre su frecuencia, el número de alumnos involucrados, lugares, etc y, cuando algún caso alcanza especial gravedad, suele ser foco de atención de los medios de comunicación.
Una prueba de esta preocupación creciente la tenemos en los miles de documentos que podemos encontrar en la web:

- 202.000 de acoso escolar
- 1.340.000 de violencia escolar
- 225.000 de maltrato entre iguales
- 9.040.000 de bullying
- 262.000 páginas en español de bullying

Las agresiones y violencia entre alumnos abarcan una amplia gama de conductas que pueden concluir en maltrato personal entre compañeros, en rechazo social y/o en intimidación psicológica. Algunas son más exteriores o físicas, otras más soterradas y sólo se muestran de forma verbal. En cuanto a sus consecuencias, se sabe que son complejas y multifacéticas ya que en ella están involucrados no solo agresores y víctimas, también afecta a todos aquellos que al no participar consienten el acto (compañeros) o lo desconocen (padres y profesores).
Pero, como señala Rojas Marcos (2005), "si bien la violencia juvenil en los colegios se nutre de una mezcla variable de ingredientes

personales, familiares y sociales, casi todos los perpetradores tienen en común haber sido sometidos a acosamiento".

Disciplina y convivencia son dos conceptos que representan las dos alternativas que la escuela ha venido utilizando para hacer frente a estos problemas.

Tradicionalmente las actuaciones de la escuela giraban en torno al mantenimiento de la disciplina. Para ello se contaba con un reglamento de régimen interior en el que se recogían y tipificaban los distintos tipos de faltas.

Actualmente, este enfoque punitivo de la conducta de los escolares ha dado paso a otro basado en una serie de actuaciones de tipo preventivo encaminadas a fomentar la convivencia.

En este trabajo vamos a abordar el análisis de la violencia escolar desde la óptica de la convivencia escolar, pues pensamos que la escuela no debe permanecer pasiva esperando su aparición para aplicar las correspondientes sanciones.

2. *Indisciplina y violencia escolar: precisiones conceptuales*

La OMS recientemente define la violencia como "el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones".

La Asociación Americana de Psiquiatría distingue entre trastornos disociales (edades tempranas hasta la adolescencia) y trastornos antisociales (en la edad adulta).

Por otra parte, el concepto de violencia está sujeto a las costumbres sociales lo que supone una dificultad a la hora de posicionarse conceptualmente. Algunas de sus manifestaciones como el castigo físico están socialmente admitidas en determinados contextos, al igual que en nuestro país se consideraba pertinente en épocas pretéritas.

En este trabajo vamos a considerar como **violencia escolar** cualquier tipo de violencia que ocurra en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades; teniendo lugar estos actos en las instalaciones escolares (aula, patio, servicios, etc.), en los

en las instalaciones escolares (aula, patio, servicios, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares.
Aunque frecuentemente se la identifica con el término acoso (*bullying*), debemos precisar que el acoso no es una conducta puntual, ni una pelea, ni una agresión esporádica, ni un problema de disciplina, aunque cada uno de ellos constituya un episodio violento.
Lo que distingue al acoso entre iguales de otras formas de violencia es el comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación basado en el abuso de poder, maltrato y exclusión social que, en sus formas más crueles (caracterizadas por el aislamiento social de la víctima, la prolongación en el tiempo del hostigamiento y las burlas y la multiplicidad de conductas agresivas); tiene efectos nefastos para todos los que se implican en él, dañándolos psicológica y moralmente a corto, medio y largo plazo.
Estas características son sintetizadas en el informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2005) al señalar que, para que haya acoso, deben cumplirse al menos tres de los siguientes criterios:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.

El profesor Moreno (1998) prefiere hablar de *comportamiento o conducta antisocial* en las escuelas, distinguiendo los siguientes tipos o categorías de comportamiento antisocial entre los que debemos diferenciar:

- **Disrupción en las aulas.** Constituye la fuente de malestar más importante de los docentes, aunque no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública como otros. Cuando hablamos de disrupción nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear

- **Problemas de disciplina** (conflictos entre profesorado y alumnado) se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia desde la resistencia o el "boicot" pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado. No debemos confundir el abuso y los malos tratos con la indisciplina (esta no es más que un comportamiento que va contra las reglas, mientras que la violencia ataca directamente a las personas).
- **Maltrato entre compañeros (bullying)** utilizado en la literatura especializada para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales.
- **Vandalismo y violencia física** (agresiones, extorsiones) son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas.
- **Acoso sexual** es, como el bullying, un fenómeno o manifestación "oculta" de comportamiento antisocial.

Por otra parte, no hay que confundir conflicto y violencia. Aunque algunos conflictos puedan resolverse de forma violenta, su existencia en las instituciones escolares debemos entenderla como algo en principio natural (y no necesariamente negativo) en cualquier contexto de convivencia entre personas. Los conflictos pueden ser oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal para todos los miembros de la comunidad escolar. La negociación, el debate y la comunicación en general ante situaciones conflictivas en los espacios educativos nos prepara para la vida, favorece el procesamiento de multitud de informaciones, potencia las relaciones humanas, nos introduce en un espíritu democrático para la tolerancia, prepara para la solución humana de conflictos.

Una característica de los episodios más graves de violencia que tienen lugar entre alumnos (el bullying, el acoso sexual, o cierto tipo de agresiones y extorsiones) es la de resultar invisibles para padres y profesores; mientras que la disrupción, las faltas de disciplina y la mayor parte de las agresiones o el vandalismo, resultan claramente visibles.

En estas situaciones de especial gravedad, los fenómenos de agresión

requieren dos protagonistas: el agresor, que causa el daño, el abuso o los malos tratos y la víctima que sufre esos males y sus consecuencias. Esto nos lleva a considerar que en todo proceso de victimización hay que contemplar dos dimensiones: los factores que intervienen en la precipitación del hecho violento y traumatizante, y, por otra parte, los factores que determinan el impacto de tal hecho sobre la víctima. En este sentido se establece la distinción entre *víctimas de riesgo* (aquella persona que tiene más probabilidad de ser víctima) y *víctima vulnerable* (aquella que, cuando ha sufrido una agresión, queda más afectada por lo ocurrido en función de una situación de precariedad material, personal, emocional, etc).

Centrándonos en la victimización infantil, que es la que afecta más directamente a los centros escolares, algunos autores establecen una clasificación basada en la magnitud y la frecuencia de los hechos, distinguiendo entre:

- **Victimizaciones generalizadas**: asaltos de los hermanos, vandalismo, castigo físico por parte de los padres, peleas y robos en pequeña escala.
- **Victimizaciones agudas**: son menos frecuentes, pero más graves (maltrato físico o psicológico, abuso sexual, negligencia, corrupción, maltrato institucional, mendicidad y maltrato prenatal.
- **Victimizaciones extraordinarias** (muy esporádicas y de extrema gravedad): rapto, homicidio y abuso con homicidio.

Pero aunque estas formas de violencia llaman poderosamente la atención, también es cierto que no constituyen las manifestaciones más frecuentes en la escuela. Los actos de indisciplina que suponen falta de civismo y respeto a los otros, incumplimiento de normas o disrupción aparecen con mayor frecuencia en el contexto escolar.

3. *Causas de la violencia escolar*

Teniendo en cuenta que los individuos agresivos son menos considerados, menos sensibles y reflexivos hacia los sentimientos de los demás; muchas veces se entra en un círculo vicioso en el que, la conducta agresiva es la causa del aislamiento social; consecuencia del

conducta agresiva es la causa del aislamiento social; consecuencia del cual disminuyen las experiencias de interacción necesarias para el desarrollo de la competencia social.
El niño que crece en esa situación de rechazo puede inferir que todo el mundo le es hostil y, en su necesidad de relacionarse socialmente, orienta su búsqueda hacia aquellos con los que se siente respaldado, de tal forma que el entramado relacional de los niños agresivos se compone de niños, que al igual que él, comparten ese aislamiento social. De este modo se generan subculturas en las que la violencia forma parte del comportamiento cotidiano.
Cuando nos preguntamos por las causas de la violencia escolar acostumbramos a señalar la crisis en las familias, el exceso de trabajo y el abandono de los hijos, en algunas, o el desempleo en otras; la falta de límites, el alcohol, la droga, la pérdida de valores, la crisis política, económica y social; la influencia de la televisión.
Sin embargo, es importante destacar que ninguno de estos factores, por sí solo, puede ser considerado causa de la violencia. Debemos pensar en una multicausalidad, en una combinación de factores que generan la conducta violenta (aunque también haya una predisposición personal a desencadenar este tipo de comportamientos).
La OMS utiliza en su Informe sobre la Violencia y la Salud un modelo ecológico que permite examinar los factores que ejercen su influencia sobre la conducta humana (o que aumentan el riesgo de cometer o ser víctima de un acto de violencia) y los divide en cuatro niveles:

- Individual, relacionado con los factores biológicos y personales que incrementan la posibilidad de ser víctima o agente de un acto violento. Entre ellos se pueden señalar algunos trastornos psicológicos o de la personalidad, la drogadicción, o una historia personal de conducta agresiva o de haber soportado abusos.
- Relacional, centrado en las relaciones del individuo que, en el caso de la violencia juvenil, tener amigos implicados en actos violentos aumenta el riesgo de cometer actos violentos o ser víctima de ellos.
- Comunitario, considera el contexto de la comunidad en la que se producen las relaciones sociales (escuelas, lugares de trabajo o

que puedan incrementar el riesgo de violencia.

- Social, referido a los factores sociales que contribuyen a crear un clima propicio para la violencia.

Aquí se incluyen la disponibilidad de armas y las normas sociales y culturales (dominio del hombre sobre las mujeres y los niños, conflictos políticos, etc.). Entre estos factores sociales se encuentran, las discriminaciones en una comunidad concreta que propician graves desigualdades sociales respecto a la asistencia sanitaria, la economía, la política social y la educación.

Si atendemos a los estudios llevados a cabo hasta ahora en nuestro país se observa que no permiten establecer de forma categórica relaciones causales entre determinadas variables y la aparición de episodios de violencia en los centros educativos. Las variables que influyen (aunque no determinan) sobre el comportamiento antisocial en las escuelas deben buscarse en tres dimensiones diferentes:

- Evolutiva (el proceso de desarrollo sociomoral y emocional).
- Psicosocial (la dinámica socioafectiva de las comunidades y los grupos dentro de los que viven los alumnos).
- Educativa (que incluye la configuración de los escenarios y las actividades en que tienen lugar las relaciones entre iguales).

Algunos autores coinciden en señalar que las conductas violentas tienen como campo de cultivo aquellos ecosistemas donde las normas sean arbitrarias, que hayan sido elaboradas al margen de los individuos o resulten poco claras. Donde los implicados no sepan o no tengan claro cuándo unas normas son de obligado cumplimiento y cuándo pueden no cumplirse debido a una especificación de hasta dónde llega la libertad.

También se suele admitir que son la familia y la escuela los factores ambientales en pugna y en interrelación con los biológicos los que dan lugar a que el individuo genere un nivel específico de agresividad.

Pero ni la familia ni la escuela, son ajenas a la sociedad en la que se desenvuelven. Los grandes avances científicos, tecnológicos o económicos se están produciendo en una sociedad llena de paradojas,

de contradicciones que lo mismo que crea y promueve principios de igualdad, valores democráticos, etc. permite el mantenimiento de desigualdades sociales. Con ello se acentúan las tendencias individualistas, de competición, de rivalidad desmesurada que son el campo de cultivo para las conductas agresivas y las conductas violentas que se trasladan a la familia y a la escuela.

De acuerdo con la mayoría de autores consultados, vamos a agrupar estos factores de riesgo en tres grandes apartados relacionados con la familia, la escuela y la sociedad.

Factores familiares

A través de la familia se adquieren los primeros modelos de comportamiento, que tienen una gran influencia en el resto de relaciones que se establecen con el entorno, aunque ocasionalmente hay padres que hacen dejación de su función educadora por distintos motivos, sean laborales o emocionales.

Puesto que la familia es el entorno más significativo en los primeros años de vida, puede pensarse que los padres enseñan a los niños a ser agresivos de forma inconsciente y no premeditada, aunque haya casos en los se puede encontrar una cierta intencionalidad paterna al respecto (si te quitan la pelota, pégale a quien lo haga).

En determinadas circunstancias, cuando los niños están expuestos a situaciones de violencia familiar, pueden aprender a ver el mundo como si sólo existieran dos papeles: agresor y agredido. Por ello, pueden ver la violencia como la única alternativa a verse convertido en víctima. Una situación de maltrato del niño por parte de los padres contribuye a deteriorar la interacción familiar y el comportamiento del niño en otros entornos. También es importante tener en cuenta otro factor relevante como el que el niño sea testigo directo de episodios de violencia familiar.

Entre los principales factores de riesgo asociados al entorno familiar podemos citar:

- Desestructuración familiar
- Malos tratos y modelado violento dentro del marco familiar.
- Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias o, por el contrario,

- Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias o, por el contrario, negligentes.
- Falta de afecto entre los cónyuges.
- Poco tiempo compartido en familia.
- Pobres o escasos canales de comunicación.

Factores escolares

Como toda institución, la escuela engloba una serie de relaciones, procesos y recursos para satisfacer las funciones que le han sido encomendadas, para satisfacer intereses y necesidades comunes. Son las instituciones las que ofrecen normas, roles, pautas de comportamiento, esquemas, valores para que el individuo pueda resolver los problemas sociales con cierta facilidad y seguridad.

Es evidente que todos los elementos implicados en la educación tienen que asumir la responsabilidad de la educación en valores y del desarrollo moral y afectivo del alumnado.

Las familias, el profesorado, las instituciones educativas, la Administración, las instituciones sociales que participan en el mundo de la educación han de ser conscientes de que participan en el mismo objetivo básico.

Paradójicamente, encontramos que en la práctica educativa tiene una gran importancia y prioridad el desarrollo de las capacidades afectivas, intelectuales y morales desde la Educación Infantil, pero progresivamente y a medida que el alumno va avanzando en su escolarización, se va centrando en los contenidos casi con exclusividad.

En el período en que el niño está sometido a grandes cambios en todos los ámbitos de su vida, se percibe en las aulas un cierto distanciamiento afectivo, convirtiéndose la actividad del aula en una mera transmisión de conocimientos.

Pero la escuela no es la única respuesta al problema, sobre todo si tenemos en cuenta que se ve continuamente cuestionado por la realidad cotidiana del niño en su ámbito familiar y social.

La escuela no debe y no puede tener la obligación de educar a los jóvenes de forma independiente sobre todo cuando los valores y la información se gestan en la misma estructura de la sociedad.

para entender sus conductas antisociales, conflictivas o violentas. La escuela suple en cierta medida aquellos aspectos que la unidad familiar se ve incapaz de abordar.
Entre los factores de riesgo asociados al contexto escolar, según el informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2005), se pueden considerar los siguientes:

- Políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas.
- Ausencia de transmisión de valores.
- Transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas.
- Falta de atención a la diversidad cultural.
- Contenidos excesivamente academicistas.
- Problemática del profesorado: vulnerabilidad psicológica, carencia de una metodología adecuada para el control de la clase.
- Ausencia de la figura del maestro como modelo.
- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.
- Ley del silencio.
- Escasa participación en actividades de grupo.
- Pobres relaciones entre compañeros.
- Poca comunicación entre alumnado y profesorado.

Factores socioculturales
Los medios de comunicación son el primer canalizador de la información. La emisión de imágenes violentas o la no emisión de ellas, es una opción que recae sobre las propias cadenas de televisión.
Lo más preocupante es cómo bajo una serie de informaciones la violencia se presenta como algo cotidiano, frecuente, normal y usual; y además cómo los más violentos tienen la capacidad de ganar, de imponerse a los demás o de imponer sus deseos a sus iguales.
Aunque no sean los únicos responsables del desarrollo de conductas violentas, sí que puede considerarse como un factor a tener en cuenta. Sin embargo, la influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de relaciones que el niño establece, ya que interpreta todo lo

que le rodea a partir de dichas relaciones. Por eso la violencia no se desarrolla en todos los niños, aunque estén expuestos por igual a la violencia televisiva.
Según el informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2005), las principales críticas que cabría hacer a los medios de comunicación como favorecedores de este tipo de conductas son:

- Presentación de modelos carentes de valores.
- Baja calidad educativa y cultural de la programación (telebasura).
- Alta presencia de contenidos violentos en los programas de televisión.
- Tratamiento sensacionalista de las noticias con contenido violento.

Pero no debemos pensar que los medios de comunicación son los únicos factores de riesgo de tipo sociocultural, también tienen su importancia los siguientes:

- Situación económica precaria.
- Estereotipos sexistas y xenófobos instalados en la sociedad.
- Justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo.

Mención aparte merece el fenómeno conocido como *cyberbullying* (que aparece recogido en el último informe del Defensor del Pueblo), es decir, el acoso a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, cuyas características específicas de anonimato del agresor y de reiteración y amplificación de sus efectos por el número de personas que pueden presenciarlas o tener conocimiento de ellas, requieren la adopción de medidas adecuadas.

4. *Consecuencias de la violencia escolar*

Aunque podamos sentirnos tentados a pensar que las consecuencias de la violencia son solo para el que la padece, no debemos olvidar que, como planteamos en el título de esta intervención, se trata de un asunto de todos. Nos afecta a todos y, la que se produce en la escuela, perjudica a todas las personas que con ella conviven. En este sentido,

perjudica a todas las personas que con ella conviven. En este sentido, la profesora Díaz Aguado [15] señala las siguientes consecuencias:

1)*En la víctima* produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas (disminución del rendimiento, baja autoestima...).

2)*En el agresor* aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea.

3)*En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla* puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

4)*En el contexto institucional en el que se produce*, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando una escalada de graves consecuencias.

5. *Algunos tópicos frecuentes*

Determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos.

Por eso, cuando se aborda el tema de la violencia escolar debemos

mitos que circulan hoy por los medios de comunicación y que incluso se han introducido en el debate profesional de los propios docentes.
En el informe del Defensor del Pueblo (2007) se señalan algunos de los mitos más arraigados, tales como la existencia de un perfil de personalidad característico de las agresoras o agresores, su necesaria procedencia de poblaciones social o culturalmente deprimidas, su perpetración por bandas de adolescentes o jóvenes, o su mayor incidencia en los centros educativos de titularidad pública.
Otra de estas creencias es que se trata de un fenómeno nuevo, propio de los tiempos que corren y de la dejadez de los padres en la correcta educación de los jóvenes. Sin embargo, los fenómenos de violencia escolar han existido siempre con la misma o mayor intensidad. Ahora son más visibles y los medios de comunicación, los padres y la sociedad en general, se han hecho mucho más sensibles a todo lo relacionado con la educación.
De hecho, la violencia en las escuelas ha formado parte de lo que aprenden los alumnos en su experiencia escolar diaria (currículo oculto). Las novatadas, los motes, las riñas y peleas entre compañeros han existido siempre. La cuestión comienza a preocupar cuando las consecuencias de algún suceso son verdaderamente trágicas y aparecen reflejadas en algún medio de comunicación.
Otro tópico frecuente es que la violencia en las escuelas forma parte de casos aislados que vendrían a ocurrir "accidentalmente", y que tan sólo una minoría de alumnos y profesores está de verdad sufriendo este tipo de situaciones. Con ello se pretende, sin duda con buena intención, no causar lo que ha dado en llamarse "alarma social".
Sin embargo, los distintos fenómenos de violencia en las escuelas están profundamente interrelacionados entre sí y, por supuesto, con otras variables propias del entorno de la escuela y del contexto familiar y social de los alumnos.
Por último, los más pesimistas sostienen que la violencia en los centros es la amenaza más grave que tiene nuestro sistema escolar, con lo que hacen falta medidas urgentes y de "choque" para atajarlas. Así, la única solución ante estos fenómenos sería la "mano dura", con castigos ejemplarizantes, expulsiones y cambios de centro.

6. *A modo de conclusión*

En primer lugar, si tenemos en cuenta que el lenguaje no es neutro y que la carga semántica que conllevan determinados términos condicionan la perspectiva desde la que se analizan los problemas y la forma de enfrentarse a los hechos; deberíamos comenzar por adoptar un punto de vista más positivo. Si en vez de posicionarnos en el ámbito de la indisciplina y la violencia escolar abordamos un enfoque más positivo centrado en la convivencia escolar (aunque esta no sea todo lo buena que deseamos) nos estaremos situando en el terreno de las soluciones en vez de en el de la alarma o los lamentos.

En segundo lugar, debemos tomar conciencia de que la violencia es un problema que nos afecta a todos, y contra el cual todos podemos y debemos luchar.

En un artículo aparecido en El Correo (9/11/2006) titulado "La insensatez de los hijos-amigo" se sostiene que prestar una atención adecuada a la violencia escolar pasa, inexorablemente, por cambiar el estilo educativo de algunas familias. Como consecuencia, se aboga por una educación familiar "autoritativa" -que no autoritaria- como aquélla que combina la administración de referentes y límites educativos claros con comunicación fluida y mucho, mucho amor. Además de nutriente, el niño tiene que recibir tres cosas de sus padres: un mapa de referentes para la inserción social, amor y comunicación, y apoyo en la resolución de problemas. Los amigos ya los encontrarán en la calle.

En tercer lugar, conviene adoptar una postura de tolerancia cero y criticar la violencia en todas sus manifestaciones. Extendiendo dicha crítica al castigo físico, como una de las principales causas que origina la violencia, y sensibilizando sobre el valor de la comunicación como alternativa educativa.

En cuarto lugar, debemos ser conscientes de que la violencia genera más violencia y de la complejidad de las causas que la originan, superando el error que supone atribuir la violencia a una única causa (que suele utilizarse como chivo expiatorio y nos exonera de la responsabilidad y posible solución al problema).

En quinto lugar, debemos superar algunos de los estereotipos que

En quinto lugar, debemos superar algunos de los estereotipos que frecuentemente acompañar al término violencia, y especialmente su asociación con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos.

Finalmente, como se afirma en el informe del Defensor del Pueblo, los datos de maltrato entre iguales, sus características, los lugares en que ocurre, o sus relaciones con variables tales como género o edad, no deben ni pueden ser considerados como características fijas, sino como tendencias sujetas al cambio.

No se reduce a áreas socialmente deprimidas, ni a minorías étnicas o de otro tipo, ni a chicas y chicos difíciles ni a bandas como perpetradores.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el panorama del maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado en estos años.

Las políticas preventivas y las líneas de intervención que se han seguido, logran ciertos resultados parciales, siempre bienvenidos, pero claramente insuficientes en la medida en que sólo alivian pero en absoluto resuelven el problema.

Los conflictos de convivencia en los centros no se limitan a los casos de maltrato entre iguales. También se producen agresiones de las alumnas y alumnos hacia el profesorado y de éste hacia los estudiantes.

7. Referencias bibliográficas

Defensor del Pueblo (2007): Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000). Disponible en: http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp

Díaz Aguado, M. J. (2005): "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 37. enero-abril.

Díaz Aguado, M. J. http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/3_elcu

Moreno Olmedilla, J. M. (1998): "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 18.

Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Disponible en: http://www.paho.org/spanish/dd/pub/violencia_2003.htm
Rojas Marcos, L. (2005): "Los estragos del acoso escolar". *El País*, 2 de abril 2005.
Serrano Sarmiento, A. e Iborra Marmolejo, I. (2005): *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Serie DOCUMENTOS nº 9. Disponible en: http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compañeros_

Apoyo percibido del profesor en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia

Santiago Yubero
Elisa Larrañaga
Tatiana del Río
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha

En este estudio se presenta el análisis del apoyo social como recurso protector de la victimización entre iguales. Se investiga la influencia que posee el apoyo percibido del profesor como protector en los procesos de victimización dentro del contexto escolar.

Los problemas de convivencia escolar, entre ellos los comportamientos agresivos, son en la actualidad uno de los temas que más preocupan en el marco de la educación en la Unión Europea. En muchos centros escolares se produce una situación de conflictividad originada por los problemas de convivencia que se generan entre los propios agentes de la comunidad educativa y que reflejan los desajustes de los sistemas escolares actuales. Los centros educativos tienen la responsabilidad de crear un ambiente de convivencia atendiendo, especialmente, al tratamiento de los conflictos como contenido curricular o como elemento que se ha de regular dentro de la organización del centro, sabiendo que se trata de situaciones que implican a toda la comunidad educativa.

Rigby (2004) analiza el acoso escolar como un producto de las dinámicas sociales que tienen lugar en el grupo de iguales. Smith

(1999) define el acoso escolar como una situación en la que uno o varios estudiantes toman como objeto de agresión a otro alumno, o grupo de alumnos, y lo someten a agresiones físicas, burlas, amenazas o aislamiento. No se trata solamente de un conflicto entre iguales, ya que cuando hablamos de acoso escolar nos referimos a una forma recurrente de agresión injustificada (Ortega, 2006). El acoso escolar ha sido clasificado según su naturaleza física, verbal o relacional, y con respecto a lo explícito o implícito de la conducta agresiva: conducta directa o conducta indirecta. Considerando conjuntamente ambas perspectivas, Smith (2007) diferencia entre cinco estrategias de acoso escolar: agresión física directa (pegar, empujar, golpear), agresión física indirecta (esconder, romper o robar cosas), agresión verbal directa (insultar, amenazar, reírse de alguien), agresión verbal indirecta (hablar mal de otro a sus espaldas, extender rumores), exclusión social (ignorar, no dejar participar a alguien en una actividad). Archer y Coyne (2005) plantean que la elección de una u otra estrategia de agresión depende de las relaciones sociales establecidas entre los sujetos en el contexto.

Respecto a las consecuencias de la victimización, las investigaciones indican que son las víctimas activas y los alumnos que son sometidos a victimización mixta los que sufren consecuencias más negativas. El rol de víctima activa se asocia con relaciones sociales con los iguales de mayor conflictividad (Marini, Dane, Bosaki y YLC-CURA, 2006) y mayor rechazo social (Veenstra, Llnderberg, Oldehinkel, De Winter, Verhlust y Ormel, 2005). Respecto al ajuste social, las víctimas que tienen mayores dificultades son las que reciben múltiples formas de agresión (Coyne, Archer y Hésela, 2006; Holt y Espelage, 2003; Young, Boye y Nelson, 2006).

Sin lugar a dudas, los educadores necesitan conocer los factores relacionados con el acoso en el contexto escolar para poder intervenir y reducir estas manifestaciones agresivas entre escolares, identificando los factores contextuales que se vinculan con la violencia en la escuela (Espelage y Sweater, 2004), y entre ellos, aquellos que la reducen, siendo uno de los principales factores psicosociales el apoyo social (Demaray, Malecki y DeLong, 2006). Los profesores

apoyo social (Demaray, Malecki y DeLong, 2006). Los profesores ocupan un papel central en el mantenimiento y la prevención de la victimización entre iguales (Craig, Henderson y Murphy, 2000; Nicolaides, Toda y Smith, 2002). Furlong, Chung, Bates y Morrison (1995) encontraron que los estudiantes que eran víctimas de bullying tenían niveles bajos de percepción de apoyo social, incluyendo tanto a sus iguales como a los profesores. Diferentes investigaciones han demostrado que el apoyo del profesor tiene fuertes efectos positivos en el ajuste social de los estudiantes (Hughes, Cavell y Willson, 2001; Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Wentzel, 2002), además de incrementar los niveles de satisfacción escolar (Danielsen, Samdal, Hetland y Wold, 2009). Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Millas (2007) llegan a la conclusión de que los problemas de convivencia en el centro escolar guardan relación con los procesos de comunicación con el profesorado. Una propuesta de trabajo para afrontar los problemas generales de convivencia no debe desdeñar una concepción de cambio educativo que incida en la capacidad de los centros para adaptar su organización y movilizar los recursos necesarios para implicar a todos los miembros de la comunidad educativa (Torrego y Moreno, 2003).

1. *Objetivo e hipótesis*

El objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre la percepción de apoyo social y la victimización escolar. Analizando la distribución de la victimización según los niveles de percepción de apoyo del profesor. Centramos el foco de estudio en los profesores y los alumnos, como elementos claves dentro de la organización de los centros educativos.

En relación con los planteamientos teóricos anteriormente citados esperamos encontrar una menor frecuencia de victimización en aquellos alumnos que se perciban apoyados por el profesor *(H1).*

2. *Método*

2.1. *Participantes*

Nuestra muestra de estudio está constituida por 2961 estudiantes de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, con una media de edad de 13.94 (*SD*= 1.613), siendo el 50.1% chicos. Proceden de institutos de las cinco provincias de la Comunidad de Castilla-La

conseguir representación de cada capital de provincia y del entorno rural, diferenciando en este entorno dos bloques: localidades de más de 5.000 habitantes y localidades de menos de 5.000 habitantes.

2.2. *Instrumentos*

Para la medición de la victimización entre iguales se utilizó el *Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school* (Rigby y Bagshaw, 2003). Esta escala permite conocer la existencia de intimidación entre iguales en las formas de agresión que hemos seleccionado para nuestro estudio (agresión física directa -FD-, agresión física indirecta -FI-, agresión verbal directa -VD-, agresión verbal indirecta -VI- y exclusión -Ex). Hemos considerado cuatro niveles de intervención (0- nunca, 1- algunas veces, 2- semanalmente, 3- diariamente). Los resultados de fiabilidad, aplicando el alpha de Cronbach, señalan 0.76 para la subescala ser acosado y 0.87 para la de acosar. Para la elaboración de este trabajo utilizamos exclusivamente la subescala de haber sido acosado. A los adolescentes se les preguntó si habían sido acosados de forma repetida por otra persona o grupo de personas. Esta escala está compuesta por cinco ítems: 1.- Ser acosado físicamente de forma directa. Ej. ser golpeado, empujado. 2.- Ser acosado físicamente de forma indirecta. Ej. me han roto, escondido o robado mis cosas. 3.- Ser acosado verbalmente de forma directa. Ej. he sido insultado o me llaman mediante motes. 4.- Ser acosado verbalmente de forma indirecta. Ej. hablan de mí a mis espaldas, rumorean sobre mí. 5.- Ser acosado mediante exclusión. Ej. soy ignorado, no me dejan participar de algunas actividades.

Para la medición del apoyo social se utilizó el *Psychological Sense of School Membership* -PSSM- (Goodenow, 1993), que mide la percepción de sentirse miembro del centro educativo. El PSSM ha mostrado una elevada consistencia interna (alfas entre 0.71 y .88). Cada enunciado del PSSM debe valorarse en función del grado de acuerdo en una escala de 5 puntos (1- Totalmente en desacuerdo, 5- Totalmente de acuerdo). La fiabilidad del PSSM es de .79, similar a la informada en investigaciones anteriores (Booker, 2004; McGraw, Moore, Fuller y Bates, 2008). Del total de esta escala utilizamos dos de los factores:

Percepción de apoyo del profesor y Sentimiento endogrupal. Para este estudio nos hemos centrado en el estudio del primero de los factores. El índice de consistencia interna estimado a través del estadístico alpha de Cronbach de esta escala ha sido .70.

2.3. *Procedimiento*

Para llevar a cabo el proceso de recogida de datos se contó con la colaboración de las Delegaciones de Educación de cada una de las provincias de la comunidad de Castilla-La Mancha, que era la que establecía el primer contacto con cada uno de los centros para solicitar su colaboración en la investigación. Con posterioridad, un miembro del equipo de investigación se ponía en contacto con el director o con el jefe de estudios del instituto y se fijaba el día y la hora en la que se podía acceder a cada grupo de clase, previo consentimiento de los padres para su participación. En todos los casos la participación fue voluntaria y anónima. Las pruebas fueron administradas en grupo dentro del aula, con el objetivo de recoger la información sobre las conductas agresivas en ese curso académico.

3. *Resultados*

Se analiza la distribución de los roles de agresión (no interviene, agresor, víctima pasiva, víctima activa), los patrones de victimización (no víctima, víctima física, víctima verbal, víctima exclusión, víctima mixta) y las formas de victimización (física directa, física indirecta, verbal directa, verbal indirecta y exclusión), según los niveles de percepción de apoyo del profesor. Con posterioridad, se analiza el peso del apoyo social percibido en la victimización.

La percepción de apoyo del profesor se distribuye con media= 3.64 y desviación típica de 0.71 (Chicas: M= 3.71, Chicos: M= 3.56; $t(2785)$= 7.19; $p<.000$). Se segmenta la muestra en tres niveles, en función de los cuartiles, quedando distribuida en: Percepción de apoyo del profesor bajo (25% inferior), Percepción de apoyo del profesor media (50% central) y Percepción de apoyo del profesor alta (25% superior).

En la tabla I se presentan las contingencias de las variables de estudio con la victimización. Los alumnos que perciben un alto sentimiento de percepción de apoyo del profesor tienen menor probabilidad de convertirse en víctimas (activas y pasivas) de agresión.

convertirse en víctimas (activas y pasivas) de agresión.

	APOYO PROFESOR			
	Bajo	**Medio**	**Alto**	***χ2 (p)***
Roles No interviene Agresor Víctima pasiva Víctima activa	75.0 9.1 10.8 5.1	84.2 5.5 7.6 2.7	86.2 4.9 6.9 2.0	36.69 (.000)
Patrones				39.61 (.000)
No víctima Víctima Física Víctima Verbal Víctima Exclusión Víctima Mixta	84.2 1.5 8.2 1.0 5.3	89.7 0.8 7.3 0.1 2.1	91.1 0.6 6.4 0.4 1.5	
Tipos Física Directa				23.94 (.000)
Nunca De vez en cuando Semanalmente Diariamente	81.4 16.5 0.8 1.3	88.1 10.6 0.7 0.6	87.7 11.8 0.4 0.1	
Física Indirecta				57.77 (.000)
Nunca De vez en cuando Semanalmente Diariamente	76.3 19.1 2.6 2.0	87.3 11.3 0.9 0.4	87.8 11.2 0.6 0.4	
Verbal Directa				25.99 (.000)
Nunca De vez en cuando Semanalmente Diariamente	61.2 29.9 3.4 5.5	61.8 24.7 2.5 3.0	72.4 22.6 2.0 3.0	
Verbal Indirecta				13.82 (.031)
Nunca De vez en cuando Semanalmente Diariamente	58.1 33.4 2.9 5.5	62.0 31.5 3.4 3.1	63.6 31.4 2.0 3.0	
Exclusión				33.14 (.000)
Nunca De vez en cuando Semanalmente Diariamente	86.8 9.0 2.1 2.1	91.6 7.2 0.5 0.7	93.7 5.0 0.8 0.5	

Tabla I. Victimización: roles de agresión, patrón y tipos de victimización

Se han analizado las diferencias de medias en victimización, siguiendo la clasificación de los tipos de victimización, entre los alumnos según el agente de apoyo percibido. Como puede observarse en la tabla II todos los contrastes alcanzan significación estadística. Los datos

caso de las agresiones verbales.

Victimización	Ningún apoyo	Apoyo profesor	Apoyo endogrupo	Apoyo conjunto	Apoyo máximo	*F (p)*
Física directa	0.35	0.27	0.16	0.12	0.06	25.64 (.000)
Física indirecta	0.43	0.27	0.23	0.12	0.09	30.65 (.000)
Verbal directa	0.75	0.67	0.42	0.34	0.22	34.92 (.000)
Verbal indirecta	0.73	0.75	0.47	0.43	0.33	24.22 (.000)
Exclusión	0.34	0.24	0.12	0.07	0.05	28.07 (.000)

Tabla II. Contrastes de medias en las formas de victimización según los grupos de apoyo.

4. *Discusión*

En este estudio se ha analizado el papel del sentimiento de apoyo del profesor en relación con ser víctima de acoso. Los resultados obtenidos indican que las percepciones que tienen los adolescentes sobre el apoyo social del profesor en el contexto educativo, está directamente relacionado con los niveles de acoso que informan sufrir en el aula. Tal y como se refleja en nuestros resultados, el apoyo social es un factor de relevancia que está relacionado con el riesgo de victimización. Si se analizan de forma individual las variables de apoyo, se observa que los porcentajes de victimización son más bajos en aquellos estudiantes con percepción de alta de apoyo del profesor. Esta situación puede observarse en los roles de agresión, en los patrones de victimización y en todas las formas de victimización.

Por otra parte encontramos que parece que el profesor desempeña un rol fundamental en el ajuste social de sus alumnos en el aula (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008). Las acciones del profesor sobre un alumno se relacionan directamente con la situación específica de ese alumno, pero también de forma indirecta con la relación de ese alumno con sus iguales (Zettergren, 2003). Nuestros resultados confirman la doble acción del profesor planteada por Gutiérrez, Clemente y Musitu (1990). Por un lado, en relación con el trato directo con sus alumnos y, por otro, por la importancia que sus juicios tienen para los alumnos, influyendo de forma directa e indirecta en los procesos que tienen lugar en el aula. Se confirma que la relación

profesor-alumno es importante para los adolescentes en la aceptación de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001).

Los resultados observados han de considerarse exploratorios, como es propio de todo estudio de corte transversal donde las asociaciones entre las variables, si bien pueden mostrar relaciones significativas, no permiten concluir firmemente líneas de causalidad. Aún así, los resultados pueden tener implicaciones relevantes para la intervención. Se han de encontrar las vías para proporcionar apoyo social a los alumnos en las aulas, reducir las condiciones sociales de riesgo y crear las condiciones de protección. Adquiere una especial importancia la organización de las instituciones educativas que han de ajustarse a los cambios que se deben producir para afrontar los conflictos de convivencia en los centros. Siendo relevante la atención a los Planes de Acción Tutorial y a los Proyectos Educativos de Centro, teniendo en cuenta las propuestas de trabajo procedentes de los enfoques de la innovación curricular y la mejora de la escuela, así como las políticas de reforma educativa. A la hora de resolver los conflictos en las aulas un factor clave es la calidad de las relaciones que se establecen entre alumno y profesor. Ante estas situaciones se precisa una actuación global por parte de los centros educativos, prestando una atención especial a cuestiones organizativas, como la constitución de un grupo de apoyo interno formado por personas que posean liderazgo interno, dotar de una estructura organizativa que facilite la comunicación constante entre las personas implicadas en el proceso de actuación, o contar con los recursos necesarios de formación y asesoramiento (Torrego & Moreno, 2003).

5. *Referencias bibliográficas*

Archer, J., & Coyne, S. (2005). "An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression". *Personality and Social Psychology Review, 9(3)*, 212-230.

Booker, K.C. (2004). "Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents". *Curriculum and Teaching Dialogue, 6*(2), 131-143.

Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). "Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal

F. (2007). "Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos". *Psicothema, 19*(1), 114-119.
Coyne, S.M., Archer, J., & Hésela, M. (2006). "We're not friends anymore! Unless..." The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression". *Aggressive Behavior, 32*, 294-307.
Craig, W.M., Henderson, J.G., & Murphy, J.G. (2000). "Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization". *School Psychology International, 21*(1), 5-21.
Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). "School-related social support and students' perceived life satisfaction". *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303- 318.
Demaray, M.K., Malecki, C.K., & DeLong, L.K. (2006). "Support in the lives of aggressive students, their victims and their peers". En S.R. Jimerson & H. Furlong. *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 21-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (Eds.) (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Furlong, M.J., Chung, A., Bates, M., & Morrison, R.L. (1995). "Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims". *Education and Treatment of Children, 18*, 282-298.
Goodenow, C. (1993). "The Psychological Sense of School Membership among adolescents: Scale development and educational correlates". *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90.
Gutiérrez, M., Clemente, A., & Musitu, G. (1990). "La integración escolar: un análisis a partir de la edad de los alumnos". *Revista de Psicología de la Educación, 11*(4), 73-87.
Holt, M.K., & Espelage, D.L. (2003). "A cluster analytic investigation of victimization among high school students: are profiles differentially associated with psychological symptoms and school belonging?" En M.J. Elias y J.E. Zins (Eds.) *Bullying, peer harassment and victimization in the schools: the next generation of prevention* (pp. 81-98). New York: Haworth Press.

the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship". *Journal of School Psychology, 39*, 289-301.
Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). "Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 227-236.
Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., & Blatt, S.J. (2001). "School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students". *Journal of School Psychology, 39*, 141-159.
Marchena, R. (2007). "La interacción alumnado y profesorado, clave para la mejora del clima en el aula" en J.M. Moreno & F. Luengo. *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosaki, S.L., & YLC-CURA (2006). "Direct and Indirect bullyvictims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization". *Aggressive Behavior, 32*, 551-569.
McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). "Family, peer and school connectedness in final year secondary school students". *Australian Psychologist, 43*(1), 27-37.
Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P.K. (2002). "Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers". *British Journal of Educational Psychology, 72*, 105-118.
Ortega, R. (2006). "Programas de prevención e intervención dirigidos a los alumnos". En A. Serrano (ed.). *Acoso y Violencia en la Escuela* (pp.243-264). Barcelona: Ariel.
Rigby, K. (2004). "Addressing bullying in schools. Theoretical perspectives and their implications". *School Psychology International, 25(3)*, 287-300.
Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). "Prospects of Adolescent Students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools". *Educational Psychology, 23*(5), 535-546.
Smith, P.K. (1999). "England and Wales". En PK. Smith, Y. Morita, J.

Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalana, & P. Slee (eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 68-90). Londres: Routledge.
Smith, P.K. (2007). Investigación sobre "bullying en los centros educativos": los primeros 25 años. En S. Yubero, E. Larrañaga, y A. Blanco (Coords.). *Convivir con la violencia* (pp.165-190). Cuenca: Servicio de Publicaciones. UCLM.
Torrego, J.C. & Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
Veenstra, R., LIndenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005). "Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents". *Developmental Psychology, 41(4)*, 672-682.
Wentzel, K.R. (2002). "Are affective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustement in early adolescence". *Child Development, 73*, 287-301.
Young, E.L., Boye, A.E., & Nelson, D.A. (2006). "Relational aggression: understanding, identifying, and responding in schools". *Psychology in the Schools, 43(3)*, 297-312.
Zettergren, P. (2003). "School adjustement in adolescence for previously rejected, average, and popular children". *British Journal of Educational Psychology, 73*, 207-221.

---

(1) Sarramona, J. (1997). "La Participación y la calidad de la educación". En Garagorri, X. y Municio, P. (Coord.) *Participación, Autonomía y Dirección en los Centros Educativos*. Madrid: Escuela Española., Pp. 13-23

Ver Texto

---

(2) Gento, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Santillana.

Ver Texto

---

(3) Gento, S. Op. Cit.

Ver Texto

---

(4) Ibídem.

Ver Texto

---

(5) Bernal, J.L.; Juan, V,; Sabirón, F. y Soler, J.R. (1997). "Participación, gestión e ¿Ideología?". En Garagorri, X. y Municio, P. (Coord.) *Participación, Autonomía y Dirección en los Centros Educativos*. Madrid: Escuela Española.

Ver Texto

---

(6) Bernal, J.L: Op. Cit.

Ver Texto

---

(7) Bernal, J.L: Op. Cit.

Ver Texto

---

(8) Bernal, J.L: Op. Cit.

Ver Texto

---

(9) Smyth, J. (Ed.) (2001). *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.

Ver Texto

---

(10) Robertson, S. (2001) "La política de delegación, autonomía y posfordismo en las escuelas ". En Smyth, J. (Ed.) La *autonomía escolar: Una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.

Ver Texto

---

(11) Fragmento de Entrevista a Directora de CEIP

Ver Texto

---

(12) Fragmento de Entrevista a Directora de CEIP

Ver Texto

---

(13) Los datos que manejamos hacen referencia al curso escolar 2005/2006.

Ver Texto

---

(14) Para realizar esta descripción del contexto familiar, y también sociocultural, en el que está situado el C.E.I.P. Estela del Carmen, nos basamos en los documentos obtenidos en la recopilación documental realizada, concretamente en los documentos de su proyecto de innovación educativa y en el plan de compensación educativa.

Ver Texto

---

(15) En la página de recursos sobre convivencia escolar del Ministerio de Educación: http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/3_elcurri.htm

Ver Texto

La práctica de la innovación educativa

Construir conocimiento sobre la colaboración docente y la innovación

Mariana Altopiedi
José Manuel Lavié Martínez
Universidad de Sevilla

1. *Introducción*

Pese a haber sido tan mentados desde la década de los '90, los procesos de colaboración en las escuelas no son -desde nuestro punto de vista- suficientemente conocidos. Existe sí, un amplio bagaje de producción que puede encuadrarse en lo que denominamos discursos "genéricos" en torno a la colaboración docente. Estas aproximaciones, centradas en el interés por la cohesión de la comunidad o, en el mejor de los casos, por el carácter tradicional o conservador de las prácticas que promueve, han tendido a la reificación de la colaboración entre el profesorado. Desde una posición estrictamente descriptiva -y, con frecuencia, injustificadamente optimista sobre sus beneficios- han ofrecido una visión estática de este proceso, incapaz de explicar los modos en que tiene lugar en cada centro escolar y desatenta a su componente normativo. En consecuencia, tuvo lugar la formulación de diversas taxonomías sobre formas de trabajo colaborativo que no han aportado a revelar las particularidades de 'hacer colaboración' que contribuyen, en muchos casos, a seguir produciendo 'más de lo mismo' a pesar de la retórica, los deseos e imaginarios orientados a producir algo distinto y mejor.

De manera similar, el acercamiento a los procesos de innovación educativa ha solido realizarse desde una postura 'formalista', que se contenta con la cuantificación de los proyectos presentados, aprobados y desarrollados por cada centro escolar, en un momento determinado. Se descuidan, así, dos aspectos centrales e interrelacionados. En primer lugar, el impacto de las modificaciones formuladas en las prácticas organizativas, que está, según entendemos, fuertemente condicionado por una segunda cuestión: la pertinencia de la actuación innovadora en el marco de esa organización en particular.

Nuevamente, se desatiende, en definitiva, la dimensión temporal que permite captar a la organización siendo construida -precisamente- a través de estos procesos en los que las tendencias a la estabilidad y al cambio se contraponen sin descanso, al tiempo que el conjunto se diferencia del contexto del que forma parte. Como corolario, parece perderse la condición procesual de la innovación, que tiende a concebirse como una condición propia de los 'centros innovadores'.

2. *Estudiando la colaboración y la innovación como procesos*

Como se desprende de lo anterior, entendemos que las formas habituales de producción de conocimiento sobre la colaboración docente y la innovación educativa presentan limitaciones y que éstas son inducidas por ciertas decisiones metodológicas. Particularmente, nos referimos al empleo de estrategias metodológicas e instrumentos mediante los que se obtienen datos 'individualizados', centrados en las visiones personales de los participantes en los procesos colaborativos. Asimismo, suelen emplearse -como hemos sugerido- técnicas de corte cuantitativo orientadas a la formulación de generalizaciones.

Contrariamente, creemos que los procesos de colaboración, así como los de innovación eventualmente ligados a ellos, deben entenderse como 'prácticas situadas' (Gherardi, 2006) en un marco social, cultural, institucional, organizativo y grupal determinado. Defendemos, por tanto, la adopción de un enfoque metodológico amplio, de corte cualitativo y fundado en los principios axiológicos y epistemológicos del análisis institucional de las organizaciones escolares, que permita captar el carácter dialógico que caracteriza a los procesos que nos interesa conocer.

En este trabajo pretendemos ejemplificar este tipo de abordaje mediante la presentación de algunos planteamientos generales y decisiones metodológicas asumidas durante el diseño y desarrollo del proyecto de investigación "Colaboración docente e innovación para la mejora educativa [(1)] ", aún en curso.

El mencionado proyecto surge, como hemos anticipado, de la convicción de que los abordajes de los fenómenos de colaboración y de innovación en las escuelas han tendido a hacerse desde una

perspectiva simplificadora, que los "cosifica". Nuestro interés es, por tanto, la problematización del significado mismo de las ideas de innovación educativa y colaboración docente, así como de las relaciones entre ellas, entendiendo que ambas constituyen prácticas sociales complejas que descansan en un tejido de creencias y significados compartidos, sistemas de relación y de influencia, discursos y actividades que se instalan en una peculiar dinámica institucional.

Sintéticamente planteado, dos supuestos importantes pero escasamente presentes en los estudios sobre el trabajo colaborativo del profesorado, nos sirven como punto de partida. En primer término, la idea de que la colaboración no es una práctica libre de valores, con sentidos unívocos. Existen, por el contrario, múltiples versiones de la colaboración y de la innovación, así como de lo que significa hacer democracia, justicia y emancipación. En segundo lugar, entendemos que tampoco son éstas prácticas consensuales. La polisemia de estas concepciones, a la que nos referimos antes, da lugar a luchas por la definición de sus sentidos que han sido generalmente soslayadas por los estudios sobre el tema, más interesados en ponderar el valor de la unidad y la cohesión como rasgos del trabajo colaborativo. Consideramos imprescindible, en su comprensión -como en la de todo fenómeno institucional- atender a la dimensión micropolítica de los análisis culturales e institucionales de los procesos colaborativos, así como a los modos en que éstos se relacionan y se ven atravesados por los discursos presentes en la sociedad en un momento dado. Recuperar la visión sobre aspectos olvidados como el funcionamiento del poder y de las diferencias individuales vinculadas a ideologías, valores, metas o intereses en la organización nos parece imperioso para comprender los procesos cuyo estudio nos ocupa.

3. *Diseño y re-diseño del estudio*

En consonancia con el planteamiento acerca de la colaboración y de la innovación como procesos que tienen lugar en el marco de una organización determinada, el posicionamiento metodológico asumido en nuestro estudio se define por un interés eminentemente interpretativo, centrado en el campo y orientado al desarrollo de

descripciones densas de las experiencias humanas con el objeto de comprender cómo las personas leen su contexto y, en consecuencia, actúan en él. Cuatro son los principales rasgos que definen nuestro enfoque de investigación (Woods 1999: 2-4): hay un foco preferente en los contextos naturales; un interés en los significados, las perspectivas y los modos de entendimiento; un énfasis en el proceso; y una opción explícita por el uso de un análisis inductivo y la generación de teoría fundamentada. Se trata, en último término, de construir conocimiento científico a partir de una preocupación por interpretar y comprender los mundos 'construidos' por los participantes.

Si bien la construcción de estos mundos está fuertemente condicionada por el marco organizativo en el que tiene lugar, no es ajena al ni independiente del entorno social en que se inserta. Por el contrario, los significados que en ellos se tejen responden, a los discursos imperantes en el contexto social amplio, al tiempo que -en alguna medida- los transforman. Captar la imbricación entre estos niveles, así como los efectos de la misma en los sentidos de la colaboración y de la innovación en cada centro educativo se beneficia, según entendemos, de la adopción de un enfoque institucional en el análisis de las organizaciones. La principal característica del mismo es, precisamente, la de asumir una mirada atenta a los diferentes niveles o ámbitos de estructuración de los fenómenos humanos. Procura, en este sentido, comprender la operación de lo social en lo individual realizada a través de mecanismos internos y externos de control. Esto significa que el estudio procura considerar las dimensiones subjetiva y grupal de los fenómenos de colaboración entre los miembros de las organizaciones, sin perder de vista su ubicación dentro de un contexto social, que los atraviesa y constituye en tanto que sujetos que, al mismo tiempo, forman parte de él, lo construyen y lo transforman.

Para obtener esta visión multidimensional, el análisis que proponemos intenta, en un primer acercamiento a los procesos colaborativos y de innovación, captar la forma en la que éstos se desarrollan para quienes participan en ellos. Esto supone la adopción de un *enfoque clínico* (Blanchard, 1996) cuyo objetivo es la comprensión de la

situación en su conjunto, así como de las interacciones que la constituyen. Esta primera aproximación procura la desvelar significados y relaciones situándolos en el contexto cultural en el que tienen lugar, sin apelar a una abstracción mayor. La interpretación posterior avanzará hacia niveles de significado menos evidentes, claramente imbricados tanto con las características de los participantes, sus valores, creencias e ideas, como con las relaciones de poder establecidas entre ellos, en un intento que, en muchas ocasiones, se contrapone a las construcciones culturales legitimadoras del orden social y de funcionamiento institucional establecidos.

Desde este punto de vista, se hace evidente que el enfoque del análisis institucional asume un carácter innegablemente ideológico y político, en tanto se propone, a mediano plazo, la puesta en marcha de movimientos de apropiación del conocimiento por parte de los propios miembros de las organizaciones, que tengan efectos transformadores en la realidad. Este objetivo, coherente con la idea de Gergen (2003) de que el estudio de las organizaciones sólo cumplirá su misión si, en lugar de orientarse 'desde arriba' o 'en contra' de la vida institucional, lo junto 'con' ella. De este modo, la investigación institucional aboga por superar el persistente cuestionamiento que suelen recibir las teorías educativas de enfoque crítico, referida a la falta de articulación de propuestas alternativas a aquellas a las que cuestionan (Anderson, 1989).

El carácter explícito de los fundamentos ideológicos y axiológicos en que se funda un estudio como el que presentamos exige la adopción de recaudos metodológicos que den al conocimiento generado un estatuto científico. En el caso de nuestro estudio, cobra especial relevancia la realización de sucesivas devoluciones de la información a fin de contrastar nuestras interpretaciones con la visión de los miembros de las organizaciones estudiadas. No olvidamos, en este sentido que se trata de acceder a los mundos por ellos construidos, de modo se haga comprensible para la mirada de los investigadores y que esto sólo es posible en la medida en que estos últimos habiten los espacios que ocupan los participantes.

Para adentrarnos en ellos, en el diseño de investigación hemos optado

por el estudio de casos. En tanto método de investigación cualitativa, éste se orienta a la comprensión y la interpretación del mundo en términos de sus actores constituyéndose, así, en un enfoque interpretativo caracterizado por buscar antes la significatividad que la frecuencia de los eventos bajo estudio. Se trata, entonces, de ofrecer una perspectiva contextualizada de las dinámicas reales de las situaciones y las personas que las protagonizan, haciendo uso de los referentes teóricos de partida como lente analítica para situar tales visiones y significados en contexto.

Para operativizar este diseño cualitativo de estudio de casos se vienen desarrollando diversas estrategias de investigación. Algunas de ellas, estaban previstas desde el inicio, siendo contempladas en el diseño de investigación originalmente formulado. Se cuentan entre ellos:

a) El *análisis de documentos* de cada centro participante. En función de la disponibilidad y del interés de cada uno, consideramos tanto documentos formales -fundamentalmente, aquellos de planificación y de evaluación institucional- como los producidos en la dinámica cotidiana de la tarea, para favorecer su realización y el funcionamiento de los grupos (registros de actividades, notas de los participantes, etc.).

b) La *observación etnográfica* en cada centro, atendiendo principalmente a eventos claves de su dinámica institucional (reuniones de claustro, equipos docentes, práctica docente, otros encuentros informales...) y a la disposición de cada centro y de sus miembros, negociando con la comunidad educativa y de acuerdo con las características propias de cada contexto.

c) Las *entrevistas semi-estructuradas* con miembros de la comunidad educativa de los centros escolares objeto de estudio, tales como sus equipos directivos, miembros del profesorado, agentes externos que puedan funcionar como informantes claves (asesores, inspectores de zona, etc.), seleccionados de acuerdo con su interés por participar y de modo que la diversidad de concepciones y posicionamientos existentes en cada claustro pudiera verse representada. Al tratarse de estudios de caso en profundidad,

estas entrevistas adquieren un carácter en espiral: es decir, están planificadas a modo de encuentros sucesivos que permitan analizar diversas cuestiones relacionadas con el objeto de estudio con un grado de profundidad creciente.

En coherencia con nuestro interés por dotar al estudio de un enfoque multirreferenciado, el análisis de estos datos y la posterior interpretación de la información proveniente de ellos viene haciéndose desde varias perspectivas que pretenden complementarse. Por una parte, la identificación de las temáticas que aparecen en los textos analizados, desde una perspectiva paradigmática (Bolívar, 2002) que se concreta en un análisis categorial. Paralelamente, se propone la adopción de una óptica narrativa, sin pretensión de establecer generalizaciones ni de incluir cada caso en una categoría más amplia, intenta captar los *mundos vividos* por los participantes en la investigación procediendo por analogía y generando relatos cuya finalidad es plasmar de manera ordenada -tanto cronológica como lógicamente- los sucesos.

Mediante estas estrategias se pretendía obtener información sobre la dinámica y la historia institucionales de cada centro, así como sobre las percepciones, creencias y concepciones que orientan las prácticas colaborativas e innovadoras que desarrollan en ellos los participantes. Si bien la información obtenida por estos medios resultó de sumo interés, durante el transcurso del estudio se puso en evidencia que presentaba alguna de las limitaciones que inicialmente atribuíamos a otros estudios sobre el tema. Nos referimos fundamentalmente a la dificultad para captar un proceso intrínsecamente grupal a través de la mirada de una sola persona, aún cuando ésta se pusiera en contraste -posteriormente- con de otras. Para superar este obstáculo, nos planteamos la organización de grupos de discusión por grupo de rol, el planteamiento de situaciones dramáticas y la producción de narraciones orientadas por consignas específicas. Mientras que la primera de estas estrategias, levemente modificada respecto del plan inicial, fue puesta en marcha con relativo éxito en términos de la participación del profesorado, en uno de los centros, las demás están aún pendientes de tomar lugar a causa de las dificultades propias de la

dinámica cotidiana de los centros escolares.
Del mismo modo, durante la realización del estudio, reconocimos la necesidad de enriquecer la información que íbamos recogiendo con la incorporación de otras fuentes, en concreto, el alumnado.
Dada la escasa tradición en el empleo de la consulta al alumnado como modo de aproximación al conocimiento de las organizaciones escolares -cosa en sí bastante sorprendente, siendo quizás el colectivo que justifica la existencia de estas organizaciones- optamos por diseñar un dispositivo ad hoc, con el objeto de conocer las opiniones y puntos de vista de este grupo institucional. Básicamente, éste consiste en una sesión de trabajo durante la que se proponen tres actividades, en distintos agrupamientos:

1. Actividad en gran grupo: *corrillo.* Distribuidos en forma de corrillo, los miembros del grupo- clase van pasándose de uno a otro un objeto; cada cierto tiempo, el coordinador de la actividad hace sonar un silbato y quien tenga el objeto en sus manos ha de decir un adjetivo -que cada uno habrá pensado anteriormente- con el que calificaría a su centro, atendiendo a que no se lo haya dicho antes. Un observador va tomando nota de los adjetivos mencionados, así como del funcionamiento grupal, para luego discutir la oportunidad de los calificativos.

2. Actividad individual: *ficha de trabajo.* Se entrega a cada miembro del grupo una ficha individual en la que ha de plasmar por escrito una lista de las cosas más positivas del centro y otra con las que lo son menos, en su opinión. Luego, se intercambian las fichas y cada uno manifiesta su acuerdo o rechazo con las valoraciones del autor de la ficha que le ha tocado leer.

3. Actividad grupal: *puesta en común de ideas*

Reunidos en pequeños grupos, han de consensuar las cinco cosas que hacen sus profesores que les agradan más y con las que aprenden mejor, y las cinco que les aburren más.
Pese a su novedad, esta forma de trabajo se reveló particularmente apropiada para acceder a las opiniones e ideas del alumnado. Su mayor limitación, por supuesto, la representa la dificultad que el

registro escrito de las propias reflexiones pudiera representar para el alumnado de menor edad. Contamos, por eso, con reformular el dispositivo para aplicarlo en colegios de Primaria.

También el análisis de la información derivada de estos datos se plantea desde una perspectiva múltiple. En primer término, se analiza la dinámica de los grupos, a fin de captar posibles peculiaridades de cada uno de ellos y -a partir de la eventual identificación de elementos recurrente- de las organizaciones de las que forman parte. Para ello, atiende especialmente a la frecuencia de las intervenciones de los miembros (en general, categorizados por género e individualmente considerados) y al contenido de las mismas, tanto en términos de su pertinencia respecto de la tarea y de las intervenciones precedentes. Paralelamente, se procede al análisis categorial de las respuestas a las preguntas formuladas, agrupando aquellas que conformen un mismo campo semántico. Finalmente, se procede a la formulación de una descripción del centro a partir de las opiniones recogidas en cada grupo y a su contrastación con las visiones ofrecidas por los demás alumnos y por el resto de los grupos consultados.

Con intención estrictamente ilustrativa, dado que nuestro trabajo está en una fase incipiente y eso nos impide avanzar excesivamente en la formulación de conclusiones sustantivas, interesa comentar el desarrollo del estudio en uno de los centros participantes.

Se trata de un IES ubicado en una localidad de unos 5000 habitantes, situada en el Aljarafe, una zona cercana a la ciudad de Sevilla que incrementó notoriamente su población en los últimos años debido a la radicación de familias por lo general jóvenes y de nivel sociocultural medio-alto. Al igual que los demás centros escolares participantes en el estudio, este instituto fue seleccionado a partir de la propuesta del correspondiente CEP ante nuestro requerimiento de señalarnos organizaciones educativas en las que, a juicio de los asesores que lo componen, se dieran procesos de colaboración y/o se llevaran a cabo acciones innovadoras. Gracias a la gran disponibilidad mostrada por el equipo directivo, el acceso al centro fue relativamente sencillo y pudimos aplicar la mayor parte de las estrategias previstas en el diseño de investigación antes comentado. Realizamos, entonces,

entrevistas en profundidad individuales con cada miembro del equipo directivo y con otros siete miembros del claustro, así como algunas entrevistas grupales con los componentes de grupos de trabajo dedicados a áreas particulares; participamos como observadores en reuniones de claustro y llevamos a cabo una sesión de trabajo con alumnos, además de analizar documentos y mantener múltiples encuentros ocasionales con distintos integrantes del centro, que dieron lugar a la obtención de interesantes datos sobre éste.

El análisis de la información así recogida nos permite, por el momento, señalar algunos núcleos de significado que, a nuestro modo de ver, identifican a este Instituto así como algunas concepciones en relación con los procesos objeto de nuestro estudio que parecen generalizadamente aceptadas. Entre el primer grupo de cuestiones, destaca la condición del IES como antiguo centro de EGB que se transformó al aplicarse la reforma educativa de los '90. Esto supuso, como es evidente, una transformación estructural y un cambio en la composición del profesorado en términos de su formación de base. La huella más evidente de la primera de estas modificaciones está representada por el antiguo edificio que, tras un período de abandono -mientras el Instituto, en proceso de conformación como tal contaba con un alumnado reducido- es nuevamente utilizado para dar cabida a los múltiples grupos de alumnos de un centro en constante crecimiento. Esta situación supone importantes trastornos en la dinámica cotidiana porque la desigual distribución de los recursos entre los dos edificios obliga a un empleo alterno de las aulas de uno y de otro, por parte del alumnado. Esto, que es insistentemente señalado por los profesores no parece ser reconocido por el alumnado, que tiende a disociar unas instalaciones y otras como si de centros distintos se tratase. El antiguo edificio, como es previsible, se asocia a una visión más negativa no sólo de los aspectos materiales sino también al funcionamiento social que, probablemente, se vea afectado por la incomodidad del espacio.

Amén de incidir en el funcionamiento actual del centro, la doble ubicación del mismo tiene una particular relevancia a nivel simbólico. De acuerdo con los testimonios, resulta indudable que el cambio de

edificio supuso, en la historia del centro, un hito. No sólo mejoró las condiciones materiales para el desarrollo de la tarea, sino que se recuerda como el momento a partir del cual las diversas iniciativas que el centro había emprendido -en buena medida, entendemos, para superar la tensión derivada del brusco cambio en su conformación- comienzan a dar frutos. A partir de ese momento, el IES empieza a delinearse como "centro innovador" caracterizado por el "buen clima", según los testimonios que hemos recogido. Esta transformación -que permitió, además, superar la escasez de alumnado- cerró, según la historia narrada que hemos recogido, un periodo conflictivo. El malestar de ese momento aparece como detonado por el enfrentamiento -más o menos explícito- entre un grupo de antiguos maestros de Primaria que podrían haberse resistido a la reforma educativa y otros miembros que se presentan como favorables a ella. Según nuestra interpretación, en el IES estudiado, la transformación de orden estructural y formalizado que le dio origen parece convertirse en la matriz de las sucesivas iniciativas de innovación y de mejora. En este sentido, los múltiples planes y proyectos que lleva adelante el centro surgen de la propuesta de un grupo -generalmente, movilizado por el equipo directivo- que asume casi como un desafío su puesta en marcha. Se posiciona así como defensor de una identidad conformada sobre la base de la necesidad de superar las dificultades merced al esfuerzo personal y grupal, volcado en el seno de la organización.

La aludida visión de la innovación como asociada a la formulación y la puesta en acción de planes y proyectos formales parece, de acuerdo con nuestras observaciones, muy extendida. La definición del centro como ámbito de estas actuaciones, por otra parte, deja al margen de estos procesos transformadores a la enseñanza en el aula que, como nos dijera uno de los entrevistados "en todos los Institutos es igual. Dar clase, lo mismo la doy yo que la da otro, en otro Instituto: venir y dar el contenido."

4. *Conclusiones*

Aun a riesgo de caer en un tópico propio del sentido común -"todo es del color del cristal con que se mira"- así como de resultar temerarios en nuestra afirmación debido a la relativa escasez de datos en los que

se sustenta, entendemos que la propuesta de aproximarnos al estudio de los procesos de colaboración y de innovación en los que se implican las organizaciones educativas desde una perspectiva institucional es acertada. Permite poner en evidencia, como decíamos, en qué importante medida lo que vemos en el campo de estudio está condicionado por los instrumentos conceptuales que empleamos para ello.

Ante un mismo fenómeno, desde una perspectiva prescriptiva acerca de la colaboración que la concibe como un objeto de estudio con características diferenciales, ésta puede considerarse limitada en el centro al que aludíamos en el apartado precedente. No se observan allí vínculos profesionales que involucren al conjunto y, en cambio, se perciben divergencias en los criterios pedagógicos y organizativos. Como contrapartida, desde un punto de vista institucional, el funcionamiento de este Instituto puede verse como ejemplo del mejor modo en que allí ha sido posible resolver las tensiones inherentes a la labor educativa. Así, la construcción de una narrativa acerca del propio compromiso con el colectivo se materializa en los múltiples proyectos que se llevan adelante en este centro educativo. Éstos, a su vez, son percibidos como fundamento de la consideración del Instituto como innovador, en tanto generan el marco adecuado para superar una situación pre-existente.

Desde este punto de vista, entonces, colaboración e innovación no son fenómenos acabados que están -o no- presentes en una organización determinada. Son, en cambio prácticas, construcciones conjuntas producidas en la interacción cotidiana entre los miembros. Siendo procesos, obviamente, su identificación no es simple y requiere posicionarse junto a los protagonistas, procurando adoptar su modo de ver la realidad en la que participan.

Por otro lado, nuestros primeros esfuerzos por incorporar la voz del alumnado en el proceso de recogida de datos confirman su utilidad dentro de una estrategia global de indagación y nos animan a seguir indagando en las tradiciones de investigación que la desarrollan (Bergmark y Kostenius, 2009; Robinson y Taylor, 2007)

5. *Referencias bibliográficas*

Achinstein, B. (2002). *Community, diversity and conflict among schoolteachers: The ties that blind*. Nueva York: Teachers College Press.
Bergmark y Kostenius (2009). "Listen to me when I have something to say': students' participation in research for sustainable school improvement". *Improving Schools*, 12(3), 249-260.
Blanchard, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas- Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
Fielding, M. (1999). "Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice". *Australian Educational Researcher*, 26(2), 1-34.
Gherardi, S. (2006). *Organizational Knowledge. The texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
Little, J.W. (1990). "Teachers as colleagues". In A. Lieberman (Ed.). *Building a professional culture in schools.* London: The Falmer Press (pp.165-193).
Robinson, C. y Taylor, C. (2007). "Theorizing student voice: values and perspectives". *Improving schools*, 10(1), 5-17.
Vibert, A.B., Portelli, J.P., Shields, C. y Larocque, L. (2002). "Critical practice in elementary schools: Voice, community, and a curriculum of life". *Journal of Educational Change*, 3, 93-116.
Westheimer, J. (1998). *Among schoolteachers: community, autonomy and ideology in teachers' work*. Nueva York: Teachers College Press.
Woods, P. (1999). *Successful writing for qualitative researchers*. Londres y Nueva York: Routledge/Falmer.

Concurso de becas escolares "Investiga a través del entorno y exponlo". 25 años de colaboración de El Corte Inglés con los centros escolares de Madrid

Daniel Ribao Docampo
Coordinador del Concurso de Becas patrocinado por el Corte Inglés "Investiga a través del entorno y exponlo". Asesor Técnico Docente. Consejería de Educación de Madrid

La presente comunicación aborda un tema que se podría encuadrar, en el ámbito del **XI Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas** en la línea prioritaria

número 7 *"La colaboración, el trabajo en red y la innovación en las organizaciones educativas*".
Las experiencias de innovación y trabajo de los centros, así como el enfoque de las directrices del Concurso que lo alienta, es lo que motiva y da contenido a esta comunicación que responde a los cuatro objetivos formulados para este Congreso.

- Contribuir al análisis y debate sobre las diferentes realidades y perspectivas de los centros que buscan la evolución de su contexto social y educativo.
- Dar a conocer experiencias e investigaciones de centros innovadores que impulsan la mejora e implicación social, la equidad y la calidad educativa.
- Intercambiar opiniones sobre experiencias de desarrollo curricular de las enseñanzas de educación infantil, primaria, secundaria, especial y de personas adultas, articuladas por una misma metodología basa en el uso del entorno.
- Mostrar una nueva línea de trabajo, iniciada hace casi 25 años, de apoyo de la empresa privada a la labor de instituciones educativas de enseñanza formal.

1. *Origen de "Investiga a través del entorno y exponlo"*

El Corte Inglés, a través de D. Ángel de Barutell Farinós, Director del Departamento de Relaciones Externas, nos propuso en 1984 a Fernando Fullea y a mí que diseñáramos una propuesta que pudiera ser útil a los centros educativos y que se financiaría con fondos de su Departamento. Constituimos un Equipo de Asesoría Pedagógica que dio forma a una trayectoria de más de cinco años de trabajo en equipo ya que nos unía el interés por la innovación educativa y la formación permanente del profesorado, la renovación de la didáctica en el ámbito de la expresión plástica y de la historia del arte, la apertura de la escuela hacia su entorno, la crítica constructiva sobre los concursos escolares y la implicación del mundo social y empresarial por la mejora de la educación en el ámbito escolar y extraescolar. Fruto de esta última línea de trabajo fueron tres intensos años (1980-83) de

asesoramiento a empresas e instituciones para su participación en Juvenalia, Festival infantil y juvenil promovido por IFEMA para el periodo vacacional navideño.

A lo largo del primer semestre de 1985 concretamos una propuesta basada en dos ejes que considerábamos en ese momento prioritarios para la renovación escolar: **investigar y exponer**. En ese época, el Ministerio de Educación y Ciencia estaba embarcado en reformas experimentales en el Ciclo Superior de la Enseñanza General Básica (EGB) y en el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y yo formaba parte del Equipo de Asesores Técnicos Docentes implicados en la elaboración de un nuevo diseño curricular. Por tanto, el eje **"investigar"** desde la perspectiva de la observación y comprensión **del entorno (a través)** surgió como una de las más evidentes urgencias que precisaba de todo tipo de apoyos institucionales y sociales. Por otro lado, nuestra trayectoria como equipo de trabajo en el ámbito de la creatividad plástica, así como nuestro convencimiento de la importancia de la expresión en la educación infantil, primaria y secundaria, junto con la ilusión de conseguir que la escuela tuviera el merecido reconocimiento por el esfuerzo de apertura y participación democrática en cada comunidad educativa, nos llevó a pensar que también era importante **exponer**: en definitiva. exponerse y sentirse observados, criticados, animados y queridos por el esfuerzo y sus éxitos.

El lema ya estaba creado: ***"Investiga a través del entorno y exponlo"***. En la ligazón sintáctica de la preposición **"a través"** se resumía la clave principal de esta propuesta, la clave metodológica. No bastaba con investigar sobre cualquier tema, habría que hacerlo **"a través del entorno"** y ello nos llevaría, como luego se ha ido demostrando en los largos años de trayectoria de esta iniciativa pionera, a que los proyectos de los centros se impregnaran de globalización, de multidisplinariedad, de transdisciplinariedad, acaso de interdisciplinariedad. Se planteaba un nuevo reto: la iniciativa era internivelar, todas las etapas estarían igualmente implicadas.

Se trataba de concretar una propuesta innovadora, atractiva para los centros interesados en experimentar, en desarrollar de forma concreta

modelos de "investigación acción", tan en boga en los años ochenta, en modernizar la escuela, en buscar la calidad y la diferencia, no en un sentido elitista de escuela, sino de eficacia y eficiencia educativa y social. Ya que la escuela es una tarea de todos, donde los protagonistas son los alumnos, los padres actores importantes y, los maestros, factores determinantes, la propuesta se concretó en un concurso escolar. Siendo tan críticos con los concursos escolares al uso, apostamos por ello intentando demostrar que no importa el formato, si se le dota de un buen contenido.

Siguiendo las directrices de Ángel de Barutell, pusimos a prueba el formato durante un año. Invitamos a veinte centros en los que conocíamos a profesores interesados en la innovación educativa. Diez de ellos aceptaron participar en la experiencia siguiendo las Bases del concurso recibiendo una Beca de 250.000 ptas. Se trataba de ver cómo se implicaba el resto de profesores de cada centro, si era posible articular el proyecto como parte de la programación anual, si la exposición se montaba sin dificultad al final del curso sin que el cansancio se mostrara de forma negativa, si había respuesta e implicación de las familias y las instituciones. Uno de los centros tuvo dificultades en acabar el proyecto; el coordinador trabajaba como monitor de actividades extraescolares y no logró implicar a la plantilla. Otro de los proyectos, que se realizó en el ámbito puramente extraescolar, no tuvo la repercusión educativa que considerábamos ideal. Dejamos un año más de reflexión y ajuste para lanzar el Concurso de Becas que tuvo su primera convocatoria en el curso 1987-88 con una Beca de 1.000.000 de ptas y otra de 500.000 ptas.

Desde entonces, curso 1987/88, el Corte Inglés, patrocina anualmente el Concurso ***"Investiga a través del entorno y exponlo"*** en el que pueden participar centros escolares de la Comunidad de Madrid que los que se imparten enseñanzas de educación infantil, primaria, secundaria, especial o de personas adultas. También pueden participar centros que imparten enseñanzas de formación profesional o de régimen especial con alumnado menor de 19 años. Las bases del concurso han permanecido casi invariables en sus objetivos y estructura, ajustando sus normas al desarrollo legislativo curricular

formulado en la LOGSE (1991) y en la LOE (2006).
El principal objetivo del patrocinador de este concurso era y es apoyar la labor de equipos docentes que promueven proyectos didácticos concretos de desarrollo curricular, innovadores y creativos, diseñados para implicar a los alumnos tanto en los procesos de investigación y elaboración del conocimiento como en los de expresión y comunicación del saber adquirido a partir del análisis y observación del entorno. Todo el trabajo de los centros becados debe culminar en una exposición didáctica en la que alumnos y profesores muestren el desarrollo de su trabajo y los resultados de forma original, sintética y creativa, destacando los aspectos metodológicos y didácticos, así como las distintas formas de participación.

2. *¿Qué es "Investiga a través del entorno y exponlo"?*

Para ceñirnos más a la especificidad de este concurso, se destacan sus principales elementos según las actuales Bases del XXIV Concurso de Becas de Investigación Didáctica para Centros Escolares de la Comunidad de Madrid.

2.1. *Dotación económica actual de los premios*

- Beca de 9.000 euros. Hasta un 25% para gastos del profesorado.
- Beca de 6.200 euros. Hasta un 30% para gastos del profesorado.
- 3 becas de 3.000 euros cada una, hasta un 40% para el profesorado.
- Menciones por valor de 3.000 euros, a distribuir, a juicio del Jurado, entre un máximo de diez y, un mínimo, de cinco Menciones.

2.2. *Las claves de "investigar a través del y exponer"*

Entorno es un concepto en el que se engloban múltiples acepciones. En este concurso, se opta fundamentalmente por una acepción metodológica: APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL ENTORNO, a partir de la cual, además del estudio del entorno como medio ambiente, cabe contemplar el análisis de la realidad tecnológica, social y, de manera muy particular, el conjunto de formas de representación y comunicación a través de las que se está influyendo en la percepción y concepción de la realidad.

Cuando iniciamos este proyecto en 1985 la preocupación medioambiental era una novedad en la sociedad española, una de las líneas fuerza para desarrollar una enseñanza más implicada en los problemas de nuestro tiempo. Pero todavía no se hablaba de sostenibilidad o sustentabilidad de los sistemas y, por ende, menos aún en el sistema educativo, ni tan siquiera se había inventado la *world wide web* (www) que nace y se desarrolla a partir de los años 90. El abrir el proyecto a distintas formas de concebir el entorno fue una excelente intuición sobre lo que ahora nos invade en cada rincón de nuestro trabajo y de nuestro hogar, donde el entorno real es casi sustituido por el entorno virtual que nos aproxima -y nos distancia- tanto de la realidad como de nosotros mismos. La escuela empezó por preocuparse por entender e incorporar los medios audiovisuales, a leer e interpretar las imágenes, a tomar conciencia de su potencialidad, y que ahora se ve invadida por su arrolladora fuerza y se ve obligada a salir del remolino en que le ha envuelto la multiplicidad de entornos. Algunos se sienten engullidos y, los más afortunados, salen a flote.

Por ello **"Investiga a través del entorno y exponlo"** ha tratado de potenciar proyectos escolares que permitan a los alumnos y profesores utilizar distintas técnicas de investigación, expresión y comunicación, que faciliten dinámicas de interacción y de creatividad entre los miembros de una comunidad educativa reforzando así su cohesión, la participación crítica y la ambición de mejora continua.

De ahí que **"Investiga a través del entorno y exponlo"** se haya configurado como una propuesta que articula dos tipos de procesos de gran importancia en la enseñanza: el aprendizaje de las técnicas y destrezas de experimentación e investigación como forma de elaborar los conocimientos ***(Investiga a través de...)*** y el desarrollo de los distintos procedimientos de expresión que permiten comunicar los resultados de la investigación ***(...y exponlo).*** El entorno se convierte aquí en un elemento clave de ambos procesos: analizarlo, comprenderlo y transformarlo.

INVESTIGAR a través del entorno facilita a los alumnos la elaboración de los aprendizajes de forma significativa, con referencias

concretas a su experiencia, pero también desarrolla la capacidad de aprender desde los procedimientos de investigación: observar, diferenciar, apreciar, analizar, intercambiar percepciones...

EXPONER es consolidar los aprendizajes y afianzar los diferentes recursos de expresión desde una vivencia comunicativa. A través del proceso de elaboración de una exposición, los alumnos desarrollan todos los tipos de capacidades: cognitivas, afectivas, psicomotoras, de relación personal y de interacción social. A su vez, los docentes tienen la oportunidad de motivar, integrar aprendizajes, dar un sentido práctico a su labor didáctica y reflexionar sobre ella. Por su parte, la comunidad escolar en su conjunto encuentra la ocasión de valorar, apreciar e interesarse por la tarea educativa.

La amplitud, por tanto, que alberga el título del concurso **"Investiga a través del entorno y exponlo"** da cabida a múltiples contenidos y a una gran variedad de enfoques, incluido el de las Competencias Básicas, recientemente incorporado en la legislación educativa europea y española. De alguna manera, sin saberlo, el propio concurso se fue pergeñado en torno a esas grandes prioridades que se han ido concretando en las Competencias Clave del proyecto DeSeCo, que recogió de forma sintética algo que ya se mascaba en el ambiente y en la mente de quienes andábamos preocupados que la educación fuera útil para la vida.

Esa multiplicidad de enfoques en la elaboración del conocimiento es una de las peculiaridades de esta iniciativa donde destaca el papel de las metodologías activas, creativas, socializadoras, basadas en proyectos concretos vinculados con aprendizajes significativos y globalizadores, con independencia de los diferentes niveles de enseñanza, donde se propicia el gusto por el saber, la experimentación, la atención a la diversidad y la divulgación de procesos innovadores.

2.3. *Características de los proyectos*

Cuando diseñamos las Bases del Concurso estábamos, y lo seguimos todavía estando, convencidos del papel preponderante del profesorado en la implantación de las reformas educativas. Siendo conscientes de las dificultades de generalización de procesos innovadores en la

enseñanza, debido a la rémora y miedo social ante cualquier cambio, a la pereza profesional y a la falta de preparación para asumir nuevos retos, creíamos necesario aprovechar esta oportunidad, brindada por una empresa, de facilitar a esa minoría de docentes responsables, inquietos y creativos el poder sacar a la luz pública sus proyectos, ayudarles económicamente para mostrar sus logros, publicar sus trabajos para incentivar la necesaria seguridad que se precisa para continuar por el buen camino ya iniciado, unas veces de forma tímida pero segura y otras veces de manera arrolladora y ejemplar.
El sistema de selección para dar las Becas iba a basarse en proyectos, en diseños comprometidos con los nuevos cambios, en propuestas bien articuladas con la Programación Anual y con los Proyectos de centro. Se trataba de premiar un trabajo en equipo, liderado por personas motivadas. Eso había que concretarlo en un documento breve (entre 15 y 20 páginas) y sintetizarlo más aún en otro documento de 5 páginas. Todo un reto. Necesitábamos un Coordinador, la figura principal de enlace entre los profesores participantes del centro y el Equipo de Asesoría Pedagógica de El Corte Inglés. Debía ser la una figura con gran capacidad de gestión cooperativa. A pesar de las exigencias del guión, los hemos encontrado. Ya ha habido más de seiscientos candidatos y, cerca de ciento treinta, lo han logrado tal como se puede ver en las doce publicaciones ya editadas.
Estas han sido las condiciones puestas para la presentación de los proyectos:

- El tema elegido es libre, siempre que se utilice como método de trabajo la investigación y experimentación a través del entorno en sus diversas acepciones. La elección del tema es determinada por los profesores en función de las necesidades e intereses derivados de la adaptación curricular a las características de los alumnos del centro y de su comunidad educativa. El carácter monográfico del tema debe estar compensado con un enfoque y/o tratamiento multidisciplinar, de manera que se desarrollen aprendizajes de conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes de las diferentes áreas del currículo, y se trabajen las diferentes Competencias Básicas.

● No constituye un objetivo de **"Investiga a través del entorno y exponlo"** que los alumnos traten todos los aspectos de la realidad ni que abarquen todo el programa de una o varias áreas. Al contrario, interesa más bien que, a partir de un tema concreto, una excusa, un objeto o una parcela de su ámbito de experiencias sean capaces de analizar, comprender y expresarse, y, en la medida del desarrollo de sus capacidades, que puedan inducir, relacionar, entender, interesarse, actuar... y emitir opiniones de manera personal sobre los diferentes ámbitos de su realidad, cada vez más complejo.

● Por tanto, el contenido del proyecto tendrá en cuenta la programación curricular del centro, contribuyendo a reforzar su concreción y su carácter didáctico para adaptarse a las necesidades del alumnado. Contará con el visto bueno del Consejo Escolar y se integrará en la Programación Anual.

En cada proyecto se incluirán como mínimo los siguientes apartados:

●**Título:** El título tendrá un enunciado breve. Se podrá utilizar un subtítulo para definir el ámbito o enfoque del proyecto.

●**Tema:** Justificación de la elección del tema, ámbito de la investigación y su conexión con el currículo escolar, con referencia expresa a la Programación Anual del Centro.

●**Estructura didáctica:** Objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) más relevantes de las áreas implicadas en el proyecto; orientaciones metodológicas y criterios de evaluación, teniendo en cuenta las Competencias Básicas.

●**Competencias básicas:** El Jurado elegirá los proyectos a becar entre aquellos que, de acuerdo con la LOE, incorporen la perspectiva del desarrollo y experimentación de las Competencias Básicas en propuestas didácticas innovadoras, especialmente en los proyectos en los que participe alumnado de Educación Primaria y/o de Educación Secundaria Obligatoria.

●**Papel del profesorado:** Organización del equipo docente en relación con el desarrollo del proyecto y la Programación del Centro.

●**Tareas de los alumnos:** Tipos de trabajo de investigación,

experimentación y expresión que realizarán los alumnos. Se debe destacar cuál va a ser su cometido en el diseño y montaje de la exposición que, en todo caso, se adecuará a sus posibilidades de edad y/o madurez.

●**Participación:** Se indicará el número de alumnos participantes y su curso, así como la forma de participación de otros alumnos de diferentes cursos o ciclos, de los padres y de instituciones públicas y privadas.

●**Recursos:** Relación esquemática de los recursos disponibles, carencias básicas vinculadas con el proyecto y estimación presupuestaria razonada.

●**Diseño de la exposición:** Técnicas expresivas más destacadas en torno a las que se articula la exposición, posibles formas de organización del contenido y su planteamiento didáctico, recursos materiales con los que se cuenta o que se pretenden incentivar con el proyecto y, finalmente, estructura, contenidos y ubicación de la exposición.

●**Síntesis:** Junto al proyecto se entregará un resumen, en forma de "separata", con una extensión máxima de cinco folios, donde deberán quedar reflejados todos los apartados anteriores. Dicho resumen permitirá al Jurado hacer una primera selección de proyectos finalistas, por lo que se recomienda su cuidada elaboración como reflejo del proyecto.

●**Formato:** Se presentará en papel -formato DIN A-4- con tamaño de letra no inferior a cuerpo 11, pudiéndose incluir gráficos, dibujos, tablas, esquemas y fotografías. A título orientativo se considera adecuada y suficiente que la extensión del proyecto tenga entre 15 y 30 páginas. Es muy importante que en las portadas del proyecto y de la síntesis se reflejen, al menos, los datos de título, centro, localidad y nivel o etapa educativa del alumnado participante.

●**Inserción curricular:** Los proyectos que se presenten a este Concurso deberán adaptarse en su diseño, estructura y fases de ejecución a lo estipulado en las Bases. Es indispensable que el proyecto forme parte de la Programación Anual del curso escolar de

la presente convocatoria. No podrán presentarse, por tanto, proyectos premiados en otros certámenes o convocatorias de años anteriores.

3. *Trayectoria y premios del concurso "Investiga a través del entorno y exponlo"*

Tras 23 años de convocatoria abierta y uno de fase experimental, se han concedido 126 becas y 168 menciones a proyectos presentados por 622 centros de diferentes etapas educativas. Cada año se otorgan 5 becas: 9.000 €, 6.200 € y tres de 3.000 € cada una. Además se conceden hasta 10 menciones con dotación.

Los temas desarrollados y el tipo de centro que obtienen los premios son muy variados, dado que el enfoque del concurso es metodológico y no temático. Este enfoque ha sido intencionado para resaltar los elementos comunes de todo diseño curricular y la metodología, independientemente de la etapa escolar en que se aplique. La variedad temática de los proyectos y la tipología de centros se puede ver en: http://www.elcorteingles.es/corporativo/cultura/madrid/img/becasyme

Sería complejo en tan poco espacio recoger de forma fidedigna la gran variedad de enfoques de los proyectos que se presentan al concurso, si bien es un trabajo que todavía se podría hacer ya que conservamos todos los proyectos presentados. En un intento de aproximación a la trayectoria del concurso cabría destacar algunas que, desde el punto de vista del ajuste de los proyectos a los objetivos y características del concurso, se ha producido una importante evolución de las propuestas y diseños curriculares de los proyectos desde las diez últimas convocatorias. Así, desde el año 2000, destacan los siguientes aspectos:

- Mayor participación de las Escuelas Infantiles con alumnado de 0-3 años, superando a veces al número de centros que imparten Educación Primaria.
- Incremento significativo de Institutos de Educación Secundaria tanto en cuanto a su número como, sobre todo, en la implicación de

un mayor número de Departamentos en cada proyecto.

● Predominio de la metodología activa (definida por "a través del entorno") basada en el análisis de los diferentes ámbitos de la realidad y desde los diferentes saberes científicos, frente a temas de estudio vinculados con los contenidos medioambientales o de investigación de la naturaleza.

● Mejor presentación de los proyectos, gracias a las TIC, sin que ello suponga una merma de proyectos muy singulares en su original maquetación.

● En proyectos de educación secundaria, mayor concreción del tema con enfoques abiertos a las diferentes áreas trabajados por diferentes cursos o etapas. Las conexiones interdisciplinares se dan más en el momento de la exposición que durante el proceso, debido a las dificultades organizativas.

● En proyectos de educación infantil y de educación especial destaca, como es obvio, el enfoque globalizador, siendo el tema elegido la excusa puntual para favorecer la coordinación internivelar y el trabajo cooperativo, así como para reforzar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

● En proyectos de educación primaria hay mayor divergencia de enfoques y, proporcionalmente, menor participación. Hay convocatorias en que el número de proyectos de primaria no superan el 20% de los proyectos presentados.

● Respecto a la participación de centros públicos y concertados, los primeros suelen representar entre el 75 y el 80% en cada edición, siendo muy puntual la participación de los privados no concertados. En la siguiente tabla se puede observar este aspecto según los datos de la XXII y la XXIII edición:

Clasificación de los centros participantes en la XXII y en la XXIII edición por su titularidad y categoría, según las bases						
Titularidad	**Categoría A Centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Especial**		**Categoría B Centros de Educación Secundaria y de Educación de Personas Adultas**		**Total**	
Convocatoria	**XXII**	**XXIII**	**XXII**	**XXIII**	**XXII**	**XXIII**
Centros						

Públicos	**12**	19	**15**	**9**	**27**	**28**
Centros Concertados	**4**	**5**	**2**	**1**	**6**	**6**
Total	**16**	**24**	**17**	**10**	**33**	**34**

Los siguientes datos aportan una idea del volumen de participación anual tomando como referencia la última edición en comparación con la anterior:

Resumen de la participación en la XXIII edición y variación respecto a la XXII			
Datos de participación: proyectos, centros, alumnos, grupos y profesores			
Proyectos preinscritos	**40** (igual anterior)	Alumnos	**8.842**(33,14 % más)
Proyectos presentados	**34** (3,03 % mayor)	Grupos	**426**(33,54 % más)
Centros participantes	**34** (-2,86 % menor**)**	Profesores	**528**(13,79 más)

Respecto al enfoque temático de los proyectos, si analizamos el enunciado del título, podemos deducir las diferentes perspectivas multidisciplinares así como la originalidad de las sugerencias didácticas de desarrollo curricular. Esta variedad se puede comprobar entre los proyectos presentados en cada edición. En el Anexo I se muestra, como ejemplo, la relación de proyectos de la XXIII edición (2009/10).

No obstante, puede ser más significativo del enfoque del concurso, analizar los trabajos becados o que han obtenido mención. Sus títulos se pueden consultar en la web anteriormente citada, si bien, a modo de ejemplo, reseñamos una selección que recoge los proyectos becados en las últimas cuatro ediciones. Pero antes de presentar esta muestra, es oportuno destacar que, a medida que avanzan las ediciones, es mayor el número de proyectos que consiguen un alto grado de excelencia y participación. En la tabla adjunta se reflejan cuantitativamente algunos de los factores analizados por los Asesores del Concurso en la valoración técnica de los proyectos, y que no siempre coincide con la valoración final del jurado. Así, por centrarnos en tres aspectos, cabe destacar lo siguiente:

- La valoración media de todos los proyectos presentados es de 7, 77 sobre 10.
- La valoración de los proyectos becados, se sitúa entre el 8,5 y el 9,5 y las de los centros que han obtenido Mención se sitúa entre el 7,2 y el 9,5.
- En becas y menciones, los centros son muy irregulares en la

obtención de buenas puntuaciones en cuanto al presupuesto y credibilidad de realización.

Niveles / Etapas	Nº alumnos	Nº grupos	Nº profesores	Otros profesionales	Síntesis	Globalización Interdisciplin.	Diseño. Curricular	Participación	Diseño y planificación Exposición	Presupuesto. Realización	TOTAL
Puntuaciones máximas por apartado					1	2	2	2	2	1	10
Puntuaciones medias de todos los participantes					0,80	1,70	1,70	1,62	1,45	0,50	7,77
Participación media del total	260,1	12,5	16	3,6							
ESO. Bachill. C. Form. FP.	600	20	32	4	0,90	1,90	1,90	1,90	1,90	1,00	9,50
Infantil. EBO. TVA	140	10	20	22	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	0,50	9,50
Primaria. 2º y 3º cursos	112	4	6	5	0,90	1,90	1,90	1,80	2,00	0,50	9,00
Infantil y Primaria	667	27	38	5	1,00	1,90	2,00	2,00	1,60	0,00	8,50
ESO. Bachillerato	799	21	41	10	0,80	1,90	1,90	1,90	2,00	1,00	9,50

En la tabla que se inserta como Anexo II se muestran las Becas otorgadas desde 2006, año en que se conmemoró el XX aniversario con una Beca especial de 6.200 euros. Su análisis detallado nos ayudará a observar algunos aspectos que son relevantes en el concurso y que de alguna manera ya se han enunciado.

En este periodo los temas elegidos por los centros becados, ateniéndose al eje principal del trabajo, se podrían clasificar del siguiente modo: Ciencias de la Naturaleza y temas medioambientales, así como Valores a potenciar en el ámbito escolar, un 40% cada uno; el resto de enfoques, clasificados por Comunicación, Ciencias Sociales, Creatividad y Medios Audiovisuales, un 5% cada uno. No obstante, dichos temas han sido abordados desde casi todas las áreas del currículo y han sido presentados en formatos espectaculares ocupando las exposiciones, a veces, más de 500 m² de superficie de aulas, pasillos y gimnasios. En este sentido cabe destacar que, además de formatos habituales como el uso de las paredes de estos espacios, estas exposiciones han contado con amplios medios tecnológicos (proyecciones de video y Power Point), maquetas en distintos formatos, un simulador de una nave espacial de 12 metros de largo por 2,5 metros de alto y otros tantos de ancho, el interior de una nave espacial profusamente decorada que ocupó más de 50 metros de un pasillo, el interior de una mina de 150 m² de superficie transformando un gimnasio, huertos escolares utilizados como aulas vivientes, etc.

En cuanto a la participación, si partimos de los datos reales aportados en las memorias de los 21 centros becados desde la XX a la XXIII edición, la media de los diferentes colectivos supera bastante la media, por ejemplo, de todos los centros de la XXIII edición y que se ha citado hace unos momentos. Esta comparación avala, en ambos casos, el alto nivel de participación

DATOS COMPARATIVOS DE PARTICIPACIÓN	Alumnos	Grupos	Profesores	Otros profesionales
Participación media de los centros presentados a la XXIII edición	260,1	12,5	16	3,6
Participación media de los 21 centros becados entre la XX y la XXIII edición	323,0	14,1	22,3	7,9
Diferencia medida en porcentaje de la participación media que se da entre las dos situaciones anteriores. Hay un incremento de:	24,2%	13,1%	39,3%	118,3%

4. *Logros en los objetivos, diseño y estructura del concurso*

4.1. *Estrecha colaboración entre el Corte Inglés y el mundo educativo, reafirmando la mutua confianza en el papel que cada uno debe desempeñar en la sociedad y alcanzando resultados singulares en sus respectivos campos*

- Los centros han realizado experiencias de trabajos de investigación-acción en la Escuela con claras referencias a las corrientes más innovadoras de la enseñanza, pero totalmente abiertas a la utilización y ensamblaje de las diferentes metodologías, con el objetivo simún de mejora de la enseñanza.
- Desarrollo de una línea de trabajo de acción educativa donde prima el proceso y el resultado como tarea enriquecedora y global del grupo, enfrentándose a un enfoque del público educativo (alumnos, profesores y padres) como potenciales consumidores de contenidos de aprendizaje en vez de productores de conocimiento.
- Evolución positiva de las Becas aceptándolas como colaboración para la mejora de la enseñanza, superando el recelo inicial por parte de algún sector del profesorado, reticente ante la colaboración empresa-escuela.
- Implicación de los medios profesionales de comunicación difundiendo las Bases y los premios y publicando reportajes y

noticias sobre las experiencias becadas en este Concurso.

- Incremento gradual del número de participantes (centros, alumnos y profesores), y repetición periódica de la mayoría de los centros premiados por valorar positivamente los resultados de ediciones anteriores.

4.2. *Proyectos que integran las tareas de investigar y expresarse para que los alumnos construyan sus conocimientos a partir y a través del entorno*

- Apertura de los centros a su entorno, tanto desde la perspectiva curricular (temas abordados) y metodológica (globalización, multidisplinariedad, etc.), como de divulgación del trabajo, sin miedo a las falsas críticas y sintiéndose seguros y satisfechos del trabajo bien hecho.
- Implicación de todo el centro, o de la mayoría del profesorado, en los proyectos presentados, aumentando cada año la participación.
- Influencia de las experiencias becadas en la formación de equipos de trabajo docentes, planteando en muchos casos la participación en el concurso como una forma de elaborar materiales didácticos a utilizar en sucesivos cursos en el propio centro.
- Satisfacción por la dinámica y mejora de la tarea didáctica: procesos investigadores y expresivos con un alto nivel de autonomía y creatividad, aprendizajes más significativos, trabajo colaborativo, atención a la diversidad, mayor implicación de los "objetores escolares", cambio de actitudes y puesta en práctica de valores, conciencia del trabajo bien hecho, etc.

4.3. *Exposiciones didácticas de los centros escolares como focos culturales y sociales con gran impacto en su comunidad educativa*

- Las exposiciones escolares realizadas con motivo de las Becas de este concurso dinamizan un viejo y agotado recurso que se limitaba a una escueta y, a veces, estéticamente pobre exposición de los resultados.

● El diseño de las exposiciones cuenta con una clara selección de contenidos, insertando los resultados en su contexto y en relación con los procesos seguidos tanto de investigación como de enseñanza-aprendizaje. Estos contenidos se articulan en recorridos didácticos mostrados con la colaboración de los propios alumnos y profesores como guías.

● En las exposiciones se utiliza recursos muy variados (selección de originales significativos, muestra de objetos reales y de trabajos de campo, libros gigantes, carteles, murales, maquetas, grandes estructuras constructivas, diaporamas, secuencias fotográficas, proyecciones de vídeos, ordenadores con posibilidad de visionado de trabajos, programas y proyección de Power Point, pantallas interactivas, dramatizaciones, conciertos, etc.) realizados con todo tipo de técnicas gráficas, plásticas, fotográficas e infográficas.

● Los centros premiados con las dos becas de mayor cuantía elaboran maletas didácticas con una síntesis del trabajo realizado y de su exposición. En muchos casos las presentan en la propia exposición.

● Algunas exposiciones se realizan en Centros Culturales del barrio o de la localidad, actuando como foco de actualidad, dinamización cultural, artística e histórica y, a veces, como revulsivo social ante temas candentes o de sensibilización medioambiental.

● La edición de, hasta ahora, doce publicaciones han supuesto una gran aportación de la empresa patrocinadora, por su valor testimonial de refuerzo y agradecimiento a la labor del profesorado. La divulgación de las memorias de los proyectos becados, junto con un tema monográfico de máximo interés, se ha consolidado como un fondo bibliográfico de vanguardia. Desde la cuarta publicación, el título de cada libro refleja el tema monográfico abordado. Contiene aportaciones teórico-prácticas de siete u ocho expertos sobre un asunto de interés para la reflexión o la incorporación de nuevas pautas o directrices para los docentes. Los títulos de las publicaciones reflejan, por tanto, la variedad, oportunidad y trascendencia de los temas abordados en cada momento, tal como se podrá observar en la relación que figura como Anexo III. El

contenido de las cuatro últimas publicaciones está en formato pdf en esta web: **http://www.elcorteingles.es/investigayexponlo/home.asp**

5. *Agradecimientos, corolario y referencias teóricas*

La estructura participativa de este Congreso obliga a la brevedad y debo ser obediente a las instrucciones recibidas, aunque trasgresor en alguna formalidad ya que quiero destacar que esta iniciativa de El Corte Inglés continúa, en palabras de D. Diego Copado, actual Director del Departamento de Comunicación y Relaciones Externas, por los propios méritos de los centros participantes en el Concurso y especialmente de los becados. Su grandeza y excelencia no es, por tanto, atribuible a nadie en particular de los que nos responsabilizamos de su impulso y gestión. Es un trabajo coral, orquestal a veces, que se realiza en cada edición con gran respeto y admiración hacia la tarea de profesores, alumnos y padres de los centros becados cuyos coordinadores manifiestan su gratitud y satisfacción por la oportunidad de exponer e intercambiar sus experiencias desde una perspectiva original.

Las instituciones y entidades que colaboran con los centros, los responsables educativos de la Comunidad de Madrid que visitan las exposiciones, así como los miembros que participan en el Jurado, se sienten gratamente atraídos por las iniciativas planteadas por los centros e implicados en sus inquietudes.

A mí, que he tenido la oportunidad, antes con Fernando Fullea y ahora con Paloma Lara, de pergeñar, diseñar y guiar una idea, un impulso convertido ahora en creciente bola de nieve, no me cabe otra cosa que manifestar mi agradecimiento a quienes han influido en mi vida para sentirme orgulloso de ser maestro, de animar y compartir el interés por nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Se lo debo, por ejemplo, a Paulo Freire *("No hay cambio sin sueño, como no hay cambio sin esperanza")* cuando estudiaba Magisterio en 1970 y alguien me animó a leer *"La pedagogía del oprimido".* Un poco más tarde, el libro *"Desarrollo de la capacidad creadora"* de Víctor Lowenfeld me abrió el camino para entender y utilizar didácticamente la creatividad infantil, en este caso orientada al mundo gráfico y plástico. Mientras

trabajaba como maestro en un centro piloto y estudiaba en la Facultad de Ciencias de la Información, comprendí que la "imagen", como concepto, compendiaba unas de las claves de los procesos de expresión y comunicación y lo experimenté con mis alumnos durante ocho años, tratando de dar un sentido más actual a los contenidos curriculares de la expresión artística en la escuela.
A finales de los años 80, a través de Fernando Fullea, conocí a José Mª Fibla, colaborador de este concurso desde sus inicios, del que aprendí, y con el que compartí desde entonces, lo que ahora se denomina aprendizaje cooperativo, el valor de lo medioambiental, la necesidad de la sostenibilidad, el placer del debate intelectual pasado por el corazón del compromiso trasformador del entorno.
La lista de autores y pedagogos que me han guiado, sin ser extensa, es muy amplia, la mayoría de las veces traducida a su aplicación al aula por compañeros o expertos con los que trabajé en mi etapa de Asesor Técnico Docente en el Ministerio de Educación: Carlos Vacas, Valentín Ávalo, Vicente Zaragoza, Santiago Gutiérrez, Montserrat Casas, Pepe Segovia, Nacho Gonzalo, Alfredo Fierro, Elena Martín, Álvaro Marchesi, Cesar Coll, Xurxo Torres, Luis y Marisa del Carmen, etc.
Algunos de los conceptos que luego intentaron dar fortaleza a la LOGSE los fui integrando en mi imaginario pedagógico: participación escolar, diseño curricular, programación didáctica, vinculación de los objetivos con los criterios de evaluación, importancia de la metodología activa y experimental, tipología de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), equilibrio curricular de los distintos tipos de capacidades, enseñanza comprensiva... Más recientemente, con la LOE, he tenido la oportunidad de apreciar la importancia y necesidad de aplicar el enfoque de las Competencias Básicas. Todo para un mismo fin: aprendizaje para la vida.
Este bagaje se ha ido entrelazando en las orientaciones con las que hemos impulsado el Concurso **"Investiga a través del entorno y exponlo"**. Mi sensación ahora, además de poder disfrutar del excelente material elaborado por los centros, rico en vivencias, es de estar viendo un paisaje como se ve desde lo alto de una montaña, con

su brisa confortable... acompañado de otros caminantes pedagógicos. Citaré, como ejemplo de esta compañía, a viejos caminantes mundialmente reconocidos "encontrados" casualmente este verano -otra vez Freire- en Brasil: Antoni Zabala a través de su obra traducida al portugués *"La práctica educativa: cómo enseñar"* (1995) o Henry Giroux, autor de *"Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje"* (1990) y de *"La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural"* (2003). Los recomiendo.

ANEXO I

Notas:

- **Después del nombre del centro, en su caso, se indican entre paréntesis otros premios anteriores. Así: B = Beca; M = Mención; Nº = Edición.**
- **Los señalados en rojo han obtenido beca en la XXIII edición.**
- **Los señalados en azul han obtenido Mención, bien de 300 euros o bien de 400 euros.**

ANEXO I. CENTROS PARTICIPANTES Y TEMAS ABORDADOS EN LA XXIII EDICIÓN							
CAT	Nº Ord.	CENTRO	LOCALIDAD	Título Proyecto	Subtítulo	Niveles / Etapas	Nº alum
A	1	CPR. INF. "FUNDACIÓN BENÉFICO SOCIAL CRISTO DE LA PAZ"	ALCALA DE HENARES	Interculturalidad de 0-3 años	Una escuela para todos	Infantil. Ciclo 1	115
A	2	CEIP. "CERVANTES"	ALCALÁ DE HENARES	Alcalá de Henares: ciudad de cuento		Infantil. Ciclo 2	135
A	3	CEIP. "BATALLA DE BRUNETE"	BRUNETE	De las sendas al aula	Descubrimos nuestra Comunidad	Infantil y Primaria	479
A	4	CEIP. "APIS AURELIAE"	COLMENAR DE OREJA	Agricultura activa al alcance del niño	Cómo lo siembro, cómo crece, cómo lo cuido, cómo lo como	Primaria. 3º curso	81
A	5	CEIP. "DULCE CHACÓN"	FUENLABRADA	Reciclar para educar; construir para jugar	El uso del material reciclado en el Área de Educación Física	Primaria. Ciclo 1 y 2	375
A	6	CEIP. "LA CAÑADA". (B13, M17).	FUENLABRADA	Artepalabra	Un Bowl de sentimientos	Infantil y Primaria	667
A	7	CN. "GRIÑÓN"	GRIÑÓN	Al huerto voy, del huerto vengo y con las 3R me entretengo	Mientras voy y vengo, reduzco, reciclo, reutilizo, juego y aprendo	Infantil. Ciclo 1	66
A	8	EI. "EL BOSQUE"	HUMANES DE MADRID	Un mundo por descubrir	Mi escuela es una cueva	Infantil. Ciclo 1	110
A	9	CC. "ARCÁNGEL RAFAEL"	MADRID	El medio ambiente en la escuela	Entre todos podemos	Infantil y Primaria	1.000
A	10	CC. "MONTSERRAT I"	MADRID	Con autismo o sin autismo, nuestro entorno es el mismo		Primaria. 2º y 3º cursos	112
A	11	CC. "SANTO ÁNGEL DE LA GUARDA"	MADRID	Crecimiento foliar según condiciones lumínicas		Primaria. Ciclo 3	30
A	12	CEE. "NTRA SRA. DE LAS VICTORIAS". (B11).	MADRID	Proyecto intergeneracional: nuestro barrio, Tetuán	Ellos y nosotros, ayer y hoy de Tetuán	EBO y TVA	21
A	13	CEIP. "FELIPE II"	MADRID	Preparamos una	¿Qué pasa en el	Infantil y	160

ANEXO I. CENTROS PARTICIPANTES Y TEMAS ABORDADOS EN LA XXIII EDICIÓN							
CAT	Nº Ord.	CENTRO	LOCALIDAD	Titulo Proyecto	Subtítulo	Niveles / Etapas	Nº alum
				ensalada	huerto?	Primaria	
A	14	CPEE. "FUNDACION GOYENECHE". (M19, M20, B21, B22).	MADRID	Cine más (+) Paraíso	Más (+) cine por (x) favor... que toda la vida es cine...	Infantil. EBO. TVA	140
A	15	CPEE. "PRINCESA SOFÍA"	MADRID	Nadando entre fantasías		Infantil. EBO. TVA	77
A	16	EI. "LOS CUCOS"	MADRID	Siente, vive y aprende	El poder de los sentidos	Infantil. Ciclo 1	25
A	17	CEIP. "FEDERICO GARCÍA LORCA"	MAJADAHONDA	Verde que te quiero verde	Observo, exploro, cuido y respeto la naturaleza	Infantil Ciclo 2	150
A	18	CC. "LOS ABETOS"	MANZANARES EL REAL	Sostenibilidad y recuperación de nuestro entorno		Primaria y ESO	200
A	19	CEIP. "MARIA MONTESSORI". (B21).	MÓSTOLES	Arboreto rima con soneto	Cuando la ciencia se convierte en poesía	Infantil y Primaria	122
A	20	EI. "BARCO DE PAPEL". (M22).	NAVALCARNERO	Proyecto "R".	Reciclar, Reducir, Reutilizar	Infantil. Ciclo 1	39
A	21	CEIP. "INFANTA ELENA". (M20, M21, M22).	POZUELO DE ALARCÓN	El túnel del tiempo	Meteorología escolar	Infantil y Primaria	220
A	22	CEIP. "PRÍNCIPES DE ASTURIAS"	POZUELO DE ALARCÓN	Crecemos por el camino (de Santiago)		Infantil y Primaria	349
A	23	CEIP. "ANTONIORROBLES"	SAN LORENZO DE EL ESCORIAL	Los colores nos rodean	Descubriendo el mundo	Infantil. Ciclo 2	72
A	24	EI. "PETIRROJO"	TORREJÓN DE LA CALZADA	Bajo tu sombrero	Enrrrreda tus obras	Infantil. Ciclo 1	164
B	25	IES. "LOS CASTILLOS". (M10, M21).	ALCORCÓN	El patio del IES. "Los Castillos": un ecosistema a explorar	Un modelo didáctico para los ámbitos de 3º de Diversificación	3º de Diversificación. ESO. Bachillerato	29
B	26	IES. "GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER"	ALGETE	La avutarda, ¿se quedará sin territorio?	Recursos didácticos de la ZEPA de nuestro entorno	ESO. Bachillerato	295
B	27	IES. "ALPAJÉS". (M,15, M19, B20, B21, B22).	ARANJUEZ	Superhéroes	Explorando los límites de la realidad	ESO. Bachillerato. FP	600
B	28	IES. "LUIS BRAILLE". (M12, B16).	COSLADA	Valores sociales de tu entorno	¿Diferentes culturas como diferentes valores?	ESO. Bachillerato. FP.	80
B	29	IES. "JOAQUÍN RODRIGO". (B7, B13, B19, M20).	MADRID	Cómo hemos cambiado		ESO. Bachillerato	300

ANEXO I. CENTROS PARTICIPANTES Y TEMAS ABORDADOS EN LA XXIII EDICIÓN							
CAT	Nº Ord.	CENTRO	LOCALIDAD	Titulo Proyecto	Subtítulo	Niveles / Etapas	Nº alum
B	30	IES. "PARQUE ALUCHE"	MADRID	Todo lo que me rodea es música	De cómo la música está presente en cada una de las Áreas curriculares del centro	ESO. Bachille-rato. FP	900
B	31	IES. "SAN ISIDRO". (M18, B20).	MADRID	Recorridos creativos	La exposición como vehículo de los distintos procesos creativos del IES. San Isidro	ESO. Bachille-rato	799
B	32	IES. "CALDERÓN DE LA BARCA"	PINTO	Imagina Pinto	Evolución de la ciudad real y de la ciudad imaginaria	ESO. 1º y 4º	100
B	33	CEPA. "SAN MARTÍN DE VALDEIGLESIAS"	SAN MARTÍN DE VALDEIGLESIAS	El mundo del Teatro	Investigación sobre el teatro y competencias del alumnado adulto	EPA	700
B	34	CC. "EL PILAR"	SOTO DEL REAL	Evitar la crisis, adosando sostenibilidad real	Adosado sostenible: evitemos crisis económica y medioambiental	ESO. Bachille-rato	130
						Total	8.842

ANEXO II

ANEXO II. Centros y proyectos becados en las cuatro últimas ediciones presentados en orden inverso de temporalización									
Edición	CAT	CENTRO	MUNICIPIO	Titulo Proyecto	Subtítulo	Nº alumnos	Nº grupos	Nº prof	Otros
XXIII	B	IES. "ALPAJÉS"	ARANJUEZ	**Superhéroes**	Explorando los límites de la realidad	600	20	32	4
XXIII	A	CPEE. "FUNDACION GOYENECHE"	MADRID	**Cine más (+) Paraíso**	Más (+) cine por (x) favor... que toda la vida es cine...	140	10	20	22
XXIII	A	C. CONCERTADO. "MONTSE-RRAT I"	MADRID	**Con autismo o sin autismo, nuestro entorno es el mismo**		112	4	6	5
XXIII	A	CEIP. "LA CAÑADA"	FUENLABRADA	**Artepalabra**	Un Bowl de sentimientos	667	27	38	5
XXIII	B	IES. "SAN ISIDRO"	MADRID	**Recorridos creativos**	La exposición como vehículo de los distintos procesos creativos del IES. San Isidro	799	21	41	10
XXII	A	CEIP. "INFANTA ELENA"	POZUELO DE ALARCÓN	**Viaje al centro de la tierra**	Rocas, minerales y fósiles	215	9	17	0
XXII	B	IES. "ALPAJÉS"	ARANJUEZ	**Micromundos**		600	20	25	4
XXII	A	CPEE. "FUNDACION GOYENECHE"	MADRID	**2009. Odisea en el espacio**		140	23	28	22
XXII	B	IES. "ANTARES"	RIVAS VACIAMADRID	**Un viaje por el sistema solar**		158	5	5	2
XXII	B	IES. "VALMAYOR"	VALDEMORILLO	**Las plantas de mi pueblo: magia, remedios, cocina y juegos**	Estudio etnobotático en Valdemorillo	382	16	26	4
XXI	B	IES. "UTOPÍA"	FUENLABRADA	**Planeta Utopía**		410	17	45	5
XXI	A	CPEE. "FUNDACION GOYENECHE"	MADRID	**Con tu ayuda y mis cinco sentidos**	Sentimos el barrio aprendiendo y disfrutando itinerarios	132	20	25	42
XXI	B	IES. "ALPAJÉS"	ARANJUEZ	**De la tierra al cielo**	El canto de las aves	500	16	18	4
XXI	A	CEIP. "GARCÍA MORENTE"	MADRID	**Mi colegio suena a paz**	Acabemos con la contaminación acústica	172	9	20	5
XXI	A	CEIP. "MARÍA MONTESSORI"	MÓSTOLES	**Sol solito caliéntame un poquito**	Descubriendo la energía solar	160	9	20	7
XX	A	CEIP. "FEDERICO	COLMENAR VIEJO	**Una gota de agua, una gota de vida**		446	18	38	5

ANEXO II. Centros y proyectos becados en las cuatro últimas ediciones presentados en orden inverso de temporalización									
Edición	CAT	CENTRO	MUNICIPIO	Titulo Proyecto	Subtítulo	Nº alumnos	Nº grupos	Nº prof	Otros
		GARCÍA LORCA"							
XX	A	EI. "PLATERO"	MECO	**Sosplatenible: SOS Planeta**	Platero educando en la sostenibilidad	126	9	15	6
XX	A	EI. "LA LOCOMOTORA"	SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	**Nace un bebé**		94	8	17	0
XX	B	COLEGIO "FONTENEBRO"	MORALZARZAL	**¿Aquí un tren?**	El ferrocarril del Berrocal	180	6	5	7
XX	B	IES. "ALPAJÉS"	ARANJUEZ	**Rebeldes**	En busca del modelo perdido	600	20	21	3
XX	B	IES. "ALPEDRETE"	ALPEDRETE	**Sol, aire, agua y tierra**	Nuestro entorno en la sierra	150	10	6	3
Participación media de los 21 centros becados entre la XX y la XXIII edición						323,0	14,1	22,3	7,9

ANEXO III. TÍTULOS PUBLICADOS ENTE 1987 Y 2009

1. "Investiga a través del entorno y exponlo. Una experiencia pedagógica". Madrid, 1987. 144 pags. Memorias de las diez experiencias piloto realizadas durante 1985/86 por los diez centros que ensayaron las bases del concurso.

2. "Entorno, Educación y Empresa. Experiencias didácticas en centros escolares de Madrid". Madrid, 1990. 176 pags. Memorias de los dos proyectos becados en la I edición (1987/88) y los cuatro de la II edición (1988/89).

3. "El entorno y su didáctica. Becas y menciones patrocinadas por El Corte Inglés". Madrid, 1991. 174 pags. Memorias de los cuatro proyectos becados en la III edición (curso 1989/90) y de cinco, de los seis centros con Mención, y que, excepcionalmente, contaron con 100.000 de ptas para la exposición.

4. "La exposición didáctica en el ámbito escolar". Madrid, 1993. 245 pags. Memorias de los seis proyectos becados en la IV edición (1990/91) y de los otros seis en la V edición (1991/92).

5. "La unidad didáctica como instrumento de programación. Una clave en la profesión docente" Madrid, 1995. 358 pags. Memorias de los seis proyectos becados en la VI edición (1992/93) y de los seis en la VII edición (1993/94).

6. "La participación escolar. Interacción de la comunidad educativa y de las instituciones en la renovación pedagógica". Madrid, 1997. 328 pags. Memorias de los seis proyectos becados en

la VIII edición (curso 1994/95) y los cinco de IX edición (1995/96) en la que se incrementó la cuantía de las becas.

7. "Educación estética y entorno". Madrid, 1999. 307 pags. Memorias de los cinco proyectos becados, respectivamente, en los cursos 1996/97 y 1997/98, en la X y XI edición.

8. "Internet como recurso didáctico del entorno". Madrid, 2001. 389 pags. Memorias de los cinco proyectos becados, respectivamente, en los cursos 1998/99 y 1999/2000, en la XII y XXIII edición.

9. "La diversidad. Reto y recurso pedagógico ene le entorno educativo". Madrid, 2003. 316 pags. Memorias de los cinco proyectos becados en cada uno de los cursos 2000/01 y 2001/02, en la XIV y XV edición de este concurso.

10. "Desarrollo sostenible. Una meta para el entorno educativo". Madrid, 2005. 388 pags. Memoria de los cinco proyectos becados en cada uno de los cursos 2002/03 y 2003/04, correspondientes a la XVI y XVII edición de este concurso.

11. "Aprender a convivir desde el entorno escolar". Madrid, 2007. 422 pags. Memorias de los cinco proyectos becados en cada uno de los cursos 2004/05 y 2005/06, en la XVIII y XIX ediciones de este concurso.

12. "Ser competentes desde el entorno escolar". Madrid, 2009. 416 pags. Memorias de los seis proyectos becados en la XX edición (curso 2006/07) y de los cinco de la XXI edición (2007/08) en las cuales se incrementó la dotación para las becas y menciones de este concurso.

NOTA: Las publicaciones que se editan con motivo de este Concurso de Becas se entregan gratuitamente a los centros participantes así como a los centros escolares que lo solicitan, mientras haya ejemplares. Dirigirse al Departamento de Relaciones Externas de El Corte Inglés. C/ Hermosilla nº 112. 28009. Madrid. También se envían varios ejemplares a los Centros Territoriales de Innovación y Formación de la Comunidad de Madrid y a las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio para su fondo bibliográfico. Las publicaciones desde la 1ª a la 9ª están agotadas. A partir de la novena publicación,

además de impresas, están alojadas como documentos pdf en la página web del concurso.

La innovación en los centros escolares a través de prácticas inclusivas

Asunción Lledó Carreres
Teresa María Perandones González
Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante

1. *Marco de referencia*

Es una exigencia de todo sistema educativo la de proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos y en todos los niveles educativos, tal y como se indica en el documento elaborado por la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2003), con la finalidad de conseguir que todos alcancen el máximo de desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, al mismo tiempo que se les garantice una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que los requiera como a los centros en los que estén escolarizados.

Una revisión histórica de la atención a la diversidad del alumnado muestra cómo las personas con diferencias individuales asociadas a discapacidades han tenido cómo única respuesta educativa una educación especial separada y diferente de la educación general que recibe la mayoría del alumnado. Desde esta perspectiva la Educación Especial ha sido la única oportunidad de estas personas para poder acceder no sólo a los aprendizajes sino a la cultura y a la sociedad (UNESCO, 1994 y 2008).

Con la propuesta educativa de la inclusión que es hacia donde tenemos que seguir avanzando se elimina para siempre el modelo educativo asimilacionista y segregador tanto de la educación general como de la educación especial. El objetivo de nuestro trabajo es contribuir a la cimentación de los pilares de las verdaderas comunidades educativas inclusivas que fomenten una educación de calidad para todos. Parafraseando el articulado de nuestra actual ley educativa la Ley de Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE), en su Título Preliminar, Capítulo I, art.1, podemos justificar su apuesta por esta

transformación hacia la inclusión educativa:

> ***a)****La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.*
>
> ***b)****La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de discapacidad..*
>
> ***c)****La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.*

Por consiguiente, y como afirma Lledó (2008a; 2008b), se puede avanzar hacia la inclusión educativa del alumnado ya que desde el marco legislativo tenemos suficientes razones para este nuevo reto, como por ejemplo:

Primera razón: una nueva concepción de las diferencias individuales las necesidades educativas especiales. Estas diferencias individuales demandan al sistema educativos recursos y apoyos para satisfacer las necesidades de este alumnado, abandonando para siempre las categorías y las incapacidades a favor de las capacidades.

Segunda razón: una política educativa inclusiva como se vislumbra en la LOGSE (1990), la Declaración de Salamanca (1994), y la actual LOE (2006).

Tercera razón: Las escuelas son para todos (*Todos tienen derecho a la educación*, art. 27 Constitución 1978).

Cuarta razón: una perspectiva interactiva de las necesidades educativas especiales. una educación de calidad debe dar respuesta a todas las necesidades que se plantean en la escuela y desde la escuela.

Quinta razón: un currículo inclusivo. Una planificación curricular orientada hacia una programación de objetivos flexibles y adaptaciones en los aprendizajes puede dar respuesta a cuestiones tales como: qué enseñar a estos alumnos (capacidades, objetivos, contenidos), cómo enseñarlo (estrategias de enseñanza y aprendizajes

y actividades diversificadas y adaptadas y cómo evaluarlo(los aprendizajes realizados y capacidades adquiridas).

Sexta razón: hacia un nuevo modelo de apoyo mediante recursos para el profesorado y el alumnado. Desde la inclusión se aboga por una reorientación del uso de los apoyos hacia un planteamiento de recursos para el profesorado y que incidirá en el alumnado.

Asimismo, la LOE asienta los principios de lo que debe ser la educación centrada en la diversidad *"La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva"* (art.74.1.). Este es el gran reto que tienen que asumir los centros para poder reducir las barreras al aprendizaje y a la participación, como se determina en la nueva perspectiva de la inclusión, de cualquier persona independientemente de su situación personal.

Siguiendo a Riehl (2000) y Sapon-Shevin (1999), la Inclusión surge con una doble finalidad. Por una parte defender el derecho de todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales a recibir una educación en el contexto menos restrictivo posible, que es el que constituye la escuela ordinaria, y con ello terminar con la segregación que padecen muchos niños a través de las prácticas educativas especiales. Por otra, dar una llamada de atención al modelo de integración que se ha generado en nuestras escuelas en las que la responsabilidad y la atención del alumno con necesidades educativas especiales sólo recae con el profesor de apoyo, perpetuando de este modo con estas prácticas desarrolladas el modelo del déficit y de las categorías y la actuación individualizada.

De acuerdo con Belanger (2006) y Crawford y Porter (2004), la apuesta de la escuela inclusiva se dirige hacia la plena inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la vida académica y social de los centros escolares recuperando para éstos la plena participación educativa no conseguida en la integración escolar. Además, la inclusión apuesta por un único sistema educativo común que dé respuesta a todas y cada una de las necesidades del alumnado de los centros escolares ordinarios. Es decir, se parte de la idea de

inclusión como una apuesta de reforma educativa hacia una educación de calidad (Ballard, 1997; Echeíta, 2001 y 2006) y en palabras de Blanco y Duk (2000), la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Por tanto, el enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa.

Este modelo de escuela hace efectivos los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y a la participación ya que no pone requisitos ni mecanismos de entrada, selección o discriminación de ningún tipo. Por consiguiente, la escuela del siglo XXI, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, tiene que abordar la construcción de una escuela para todos y como afirman los autores, pioneros en España sobre la inclusión educativa, Ginè y Ruiz (1996, 23), *"las escuelas tienen que avanzar hacia la construcción de verdaderas comunidades educativas, que proporcionen a todos los alumnos y alumnas situaciones y oportunidades educativas para que se sientan miembros de una colectividad, aprendiendo y comunicándose sinceramente y profundizando en sus relaciones para crecer conjuntamente".*

Las aportaciones más actuales en materia de educación inclusiva de autores de diferentes contextos geográficos (Parrilla, 2009; Verdugo, 2009; Wehmeyer, 2009; Vlachou, Didaskalou y Voudouri, 2009; Arnaiz, 2009; Pujolás, 2009; Barton, 2009: Susinos, 2009) han puesto de manifiesto que la inclusión es un proceso que demanda un análisis y un seguimiento de los procesos de cambio, y de las prácticas educativas y de las propuestas de mejora que de ellas subyacen. Los trabajos de Echeita (2001), Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009), Arnaiz (2009), Pujolás (2009), refrendan el cambio de los centros hacia una educación más inclusiva y desde sus investigaciones han abordado la búsqueda de buenas prácticas inclusivas.

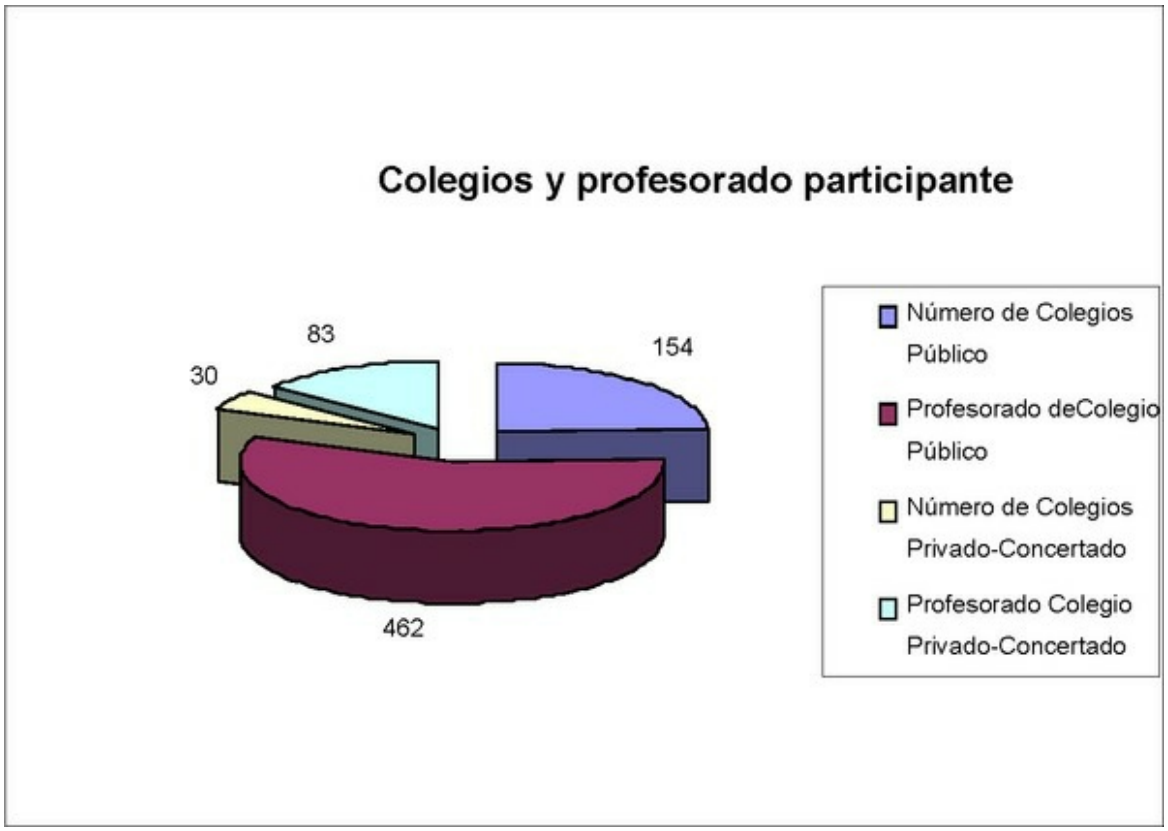
El propósito de este trabajo ha sido analizar la realidad de los centros escolares y su situación ante los avances hacia una educación inclusiva en aspectos clave como: la organización de los centros y su cultura

escolar; la formación del profesorado y las actitudes del alumnado. De ello subyacen los siguientes objetivos:

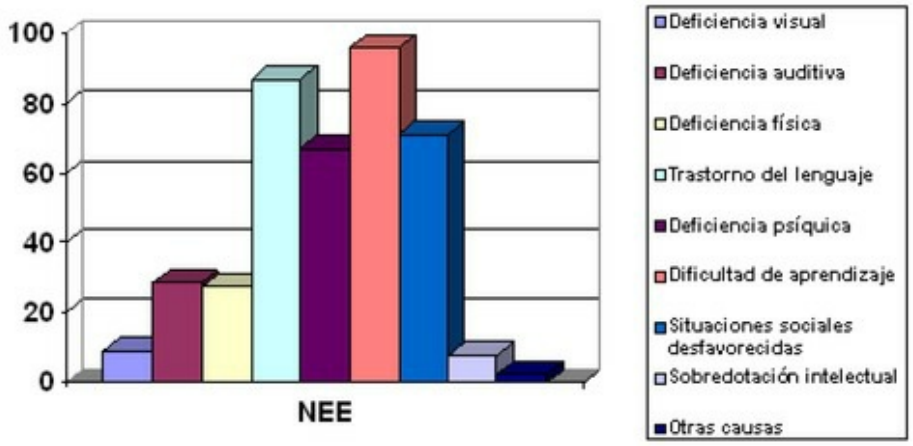
- Obtener una serie de indicadores de posibles prácticas inclusivas en los centros escolares de Infantil y Primaria de la provincia de Alicante.
- Derivar implicaciones educativas de dichos indicadores y establecer un catálogo de buenas prácticas inclusivas que se consideren pertinentes para la consecución de una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, incluso los identificados en situación de diversidad.

2. *Metodología*

La muestra está formada por 184 centros escolares de Infantil y Primaria y 30 colegios concertados de Educación Infantil y Educación Primaria, con una participación de 545 profesores y profesoras así como la situación actual de necesidades educativas especiales en los centros analizados:



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EXISTENTES EN LOS CENTROS



El instrumento empleado en esta investigación ha sido la Guía del *Index de Inclusión* elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow, (2002).

El procedimiento de planificación y recogida de datos se realizó mediante una selección de centros correspondientes a cada una de las comarcas de la provincia de Alicante.

El análisis de datos incluye el estudio descriptivo, medias y frecuencias, de cada una de las cuestiones que componen el instrumento de recogida de datos. Todos los análisis se llevan a cabo con el programa de análisis estadístico SPSS 15.

3. *Resultados y conclusiones*

Los resultados de este estudio empírico muestran la cultura actual de los centros escolares para poder avanzar hacia la consecución de prácticas inclusivas. Los índices de fiabilidad de cada uno de los aspectos considerados en el cuestionario son bastante altos (a= .83), por lo que muestran la existencia de cierta consistencia en las respuestas de los sujetos alrededor de cada aspecto, indicando que se está evaluando un constructo similar.

Se han estructurado los resultados diferenciando los siguientes puntos:

3.1. *La creencia del profesorado tutor: puntos fuertes a nivel de centro*

- Una mayor sensibilización hacia este alumnado.
- Una mayor coordinación y colaboración de los especialistas de los

equipos psicopedagógicos y especialistas de educación especial con el profesorado tutor del aula ordinaria.

- Una mayor planificación académica de la atención de este alumnado.

- Una organización escolar más flexible que permite atender mejor a este alumnado en el aula.

- Las ventajas de que el alumnado se escolarice con un Dictamen de escolarización, facilitando al profesorado un mayor conocimiento de su nivel de competencia.

- El establecimiento de canales de información para los padres favorece su implicación y participación.

- La programación desde el centro de un plan de acogida para este alumnado con necesidades de apoyo educativo.

- Una buena planificación en el centro de los apoyos para el alumnado.

3.2. *La creencia del profesorado especialista: puntos fuertes a nivel de centro*

- La implicación por gran parte del profesorado tutor en la atención de este alumnado.

- El establecimiento de una buena coordinación con el profesorado tutor y facilitar materiales de trabajo para su atención.

- La existencia de especialistas de educación especial y audición y lenguaje en los centros para programar la atención educativa y los apoyos de este alumnado.

- Una mayor sensibilización del profesorado en la diversidad del alumnado.

- La asistencia regular del especialista de psicopedagogía al centro.

- La implicación del equipo directivo en la programación de la respuesta a este alumnado.

3.3. *La creencia del profesorado tutor/ especialista: puntos débiles a nivel de centro*

- La falta de recursos materiales y formación para una adecuada atención.
- Más apoyos y refuerzos dentro y fuera del aula.
- En muchas ocasiones una organización escolar muy rígida.
- El no funcionamiento de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Falta de infraestructuras que faciliten una mayor coordinación.
- Mucha burocratización en la toma de decisiones para dar respuesta a este alumnado.
- La existencia de diferencias de criterios a la hora de la intervención educativa.
- El desconocimiento mayoritario para realizar una adaptación curricular significativa.
- Los Informes Psicopedagógicos son muy lentos y poco funcionales.
- La falta de implicación de gran parte de los padres en el seguimiento de la educación de sus hijos.
- Excesiva ratio en las aulas no facilita una atención más individualizada a este alumnado.
- La falta de material adaptado de los libros de texto a las necesidades educativas especiales del alumnado.
- La falta de un diagnóstico temprano de las necesidades educativas especiales.
- Todavía existe una parte de profesores que dificultad la atención y las posibilidades de formación de este alumnado.
- La falta de formación del profesorado en la temática de la diversidad.
- La necesidad de una mayor dedicación por parte del profesorado especialita de psicopedagogía en las necesidades educativas del alumnado del centro.
- La necesidad de una mayor implicación del profesorado tutor en la atención a la diversidad.
- La existencia mayoritaria de la creencia entre el profesorado que el peso del aprendizaje del alumnado con n.e.e. recae sobre el

especialista y no en el aula ordinaria.

- La dificultad a la hora de realizar las reuniones de coordinación.

- La falta de formación del profesorado tutor a la hora de hacer adaptaciones curriculares significativas.

- Se necesitan más especialistas de educación especial en los centros.

- La existencia todavía de tópicos erróneos entre el profesorado con relación al alumnado con necesidades educativas especiales.

3.4. *La creencia del profesorado tutor / especialista: puntos fuertes a nivel de aula*

- La mayoría de tutores coinciden que en la actualidad existe una relación más normalizada en las relaciones entre el alumnado con n.e.e. y el resto de alumnos y alumnas del aula ordinaria.

- Que el alumnado está aceptando la diversidad de todo tipo.

- Que la organización curricular actual más flexible nos permite una mayor atención pero no en su totalidad.

- Las medidas de adaptación cuando se adaptan de forma correcta son de gran utilidad.

- La necesidad de que los especialistas faciliten al profesorado tutor material y las orientaciones concretas para la elaboración y desarrollo de las ACIS.

3.5. *La creencia del profesorado tutor: puntos débiles a nivel de aula*

- La falta de materiales, recursos y apoyos tecnológicos para trabajar en el aula.

- La falta de formación a la hora de realizar las adaptaciones curriculares individualizadas significativas.

- La poca funcionalidad y efectividad de los informes técnicos de los especialistas de psicopedagogía, a los que consideran excesivamente burocrático y nada funcionales para un mayor conocimiento del nivel

de competencia del alumnado y las pautas de su intervención.

- La ratio excesiva y la falta de tiempo en las aulas para una atención más individualizada para este alumnado.

3.6. *La creencia del profesorado especialista: puntos débiles a nivel de aula*

- El profesorado tutor no sabe hacer adaptaciones curriculares.
- Una mayor dotación de materiales tecnológicos y didácticos para las aulas de educación especial.
- Mayor aplicación de ACIS en áreas diferentes a las instrumentales.
- La consideración de algunos profesores de que las aulas de educación especial debían de atender más horas a este alumnado.
- La creencia por parte del profesorado tutor que en las aulas de educación especial se tiene que trabajar aspectos distintos del aula ordinaria.
- La no aceptación que el aula de educación especial es una aula de apoyo y no un *gueto.*
- La falta de interés por parte de los padres por conocer lo que se hace en el aula de educación especial.

En base al conjunto de resultados descritos planteamos las siguientes **propuestas hacia una educación más inclusiva**:

Empezar por los conocimientos que posee el alumnado

Partir de los conocimientos previos del alumnado como estrategia de comprensión de los aprendizajes que van a utilizar. Se utiliza su potencial de recurso para el aprendizaje con lo que aumenta su motivación y su participación en ellos. Con esta estrategia se pretende crear unas condiciones organizativas más eficaces.

Planificar teniendo en cuenta la posibilidad de que participen todo el alumnado de la clase

Las prácticas educativas especiales de corte segregador han perpetuado en el sistema educativo el diseño de programas paralelos y altamente individualizados y especiales para el alumnado con n.e.e. Desde la perspectiva de la inclusión se demanda nuevas estrategias y

forma docentes de intervención a la hora de planificar los aprendizajes y que tengan en cuenta todo el alumnado de la clase, como miembros de pleno derecho.

Considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje.

La explicación del fracaso de un alumno en el aula siempre se ha considerado como única causa al alumno. La respuesta más rápida y más efectiva para este profesorado es la programación de respuestas especiales, mecánicas y repetitivas en el aula de educación especial. En ningún momento se insta a la reflexión-acción de la propia práctica del profesorado. Desde esta perspectiva de la inclusión se aboga por un nuevo planteamiento de estrategias de aprendizaje que de solución al fracaso evidente no solo del alumnado sino de la tarea docente y de la escuela.

Analizar la existencia de actuaciones a nivel de centro y aula que pueden generar procesos de exclusión.

Si el profesorado no revisa su actuación docente, en muchas situaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje se pueden generar procesos de exclusión del alumnado. Las respuestas a la diversidad centradas en los apoyos fuera de las aulas ordinarias pueden afectar negativamente en la autoestima y la seguridad del alumnado. Es necesario revisar el rol de los especialistas de apoyo que deberían ejercer desde contextos más normalizados y comunes.

Utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.

La utilización de estrategias por parte del profesorado, concernientes al uso de recursos del centro y el desarrollo de actividades grupales y cooperativas a nivel de centro pueden aumentar el éxito de todo el alumnado.

Crear y perfilar nuevas propuestas de actuación de los apoyo desde la innovación.

En muchos centros la cultura y el sistema de organización dificulta que se puedan desarrollar procesos de innovación. Por tanto, es necesario crear condiciones organizativas que propicien el cambio hacia la inclusión: un liderazgo a nivel de centro, una implicación consistente de toda la comunidad educativa en este proceso de cambio; una planificación curricular cooperativa y trabajo coordinado y reflexivo

por parte del profesorado; y el establecimiento de espacios y tiempos comunes en el trabajo docente.

Enlazando los resultados y propuestas en este trabajo descritos con otras investigaciones llevadas a cabo en ésta misma línea (Moliner, 2008; Ainscow, 2001; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, Southworth y West, 2000; Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2003), podemos delimitar el estado actual de la educación a la diversidad en base a seis puntos.

1. Un cambio en los modelos de intervención que debe tener su punto de partida más en los puntos fuertes del alumnado que en sus déficits o puntos débiles.

2. En los cambios hacia la inclusión deben de participar sus protagonistas: la voz de las personas con discapacidad. No estamos acostumbrados a poner el punto de mira en el alumnado, sus voces y demandas. Esta defensa de la voz del alumnado como movilizador del cambio, debe hacernos reflexionar a cerca de su papel como herramienta para la mejora escolar.

3. Una necesidad de revisar el proyecto inclusivo en el que la inclusión no sea un fin en si misma, sino un medio para alcanzar un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva. Se apunta por una revisión para identificar en los proyectos de las escuelas las barreras que impiden lograr la inclusión.

4. La búsqueda de buenas prácticas inclusivas. Debemos de reflexionar sobre la situación de la falta de estrategias de adaptación curricular por parte del profesorado para dar respuesta a la diversidad. La priorización por parte del profesorado de medidas extraordinarias para el alumnado sin agotar las posibilidades de la modificación de las propias ordinarias.

5. La efectividad del aprendizaje cooperativo como herramienta de mejora del rendimiento académico del alumnado, mejora del clima del aula y sus ventajas para favorecer la inclusión de todo el alumnado.

6. La utilidad en el contexto educativo español de la Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva *(Index for Inclusion).*

Con el trabajo expuesto se anima al profesorado de las escuelas a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, al mismo tiempo que les ayuda a valorar las posibilidades que tienen las escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

Al mismo tiempo, y como han señalado Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval (2002), el *Index for inclusion* constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación a tres dimensiones concretas: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

La prospectiva de nuestro Proyecto supondría desde la formación del profesorado una serie de actuaciones y líneas de investigación futuras de trabajo: programas de formación colaborativa con el profesorado de los centros con el objetivo de crear una cultura inclusiva en los centros y establecimiento de valores inclusivos; desarrollar prácticas y estrategias inclusivas; desarrollar estrategias colaborativas entre el profesorado y alumnado; organización de los apoyos para atender a la diversidad; evaluación de los resultados y seguimiento.

Estamos en un momento que es necesario seguir avanzando y revisar las prácticas que se están realizando en nuestros centros escolares. El proceso de cambio hacia una escuela inclusiva es un camino complejo y con muchos obstáculos, es, en definitiva, un proceso de aprendizaje que los centros tienen que emprender.

4. *Referencias bibliográficas*

Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2003) *Educación Inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio Educación

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2000). *Creating the Conditions for School Improvement* (2ª ed.). London: David Fulton Publishers.

Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. y Frankham, J. (2003). "Making sense of the development of inclusive practices". *European Journal of*

Special Needs Education, 18(2), 227-242.
Arnaiz, P. (2009). *Educación Inclusiva.* En I Congreso Nacional de Buenas Prácticas en Educación, Diversidad y Empleo. Universidad de Murcia: Actas Congreso.
Aucoin, A., Rousseau, N., y Belanger, S. (2004). *La Pédagogie de l'inclusion Scolaire.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
Belanger, S. (2006). "Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire". En Dans C. Dionne y N. Rousseau (Dir.) *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UAM: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
Crawford, C. y Porter, G.L. (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education.* Toronto: Roeher Institute.
Durán, D., Echeita, G., Giné, C. l., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2002) *INDEX For Inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Contextos educativos, 5.
Echeita (2001). El proceso hacia la inclusión en educación. I *Congreso de Discapacidad Cognitiva*. Medellín, Colombia. Consultado el 11 de diciembre de 2007 en: http://www.pasoapaso.com.ve/Echeita01.pdf
Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones.* Madrid: Morata.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
Lledó, A. (2008a). "Hacia una visión más inclusiva de las necesidades educativas de la discapacidad auditiva". En *La Discapacidad Auditiva, un modelo de educación inclusiva.* Barcelona: Edebé
Lledó, A. (2008b). "Seis razones desde el marco legislativo para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva". En *La Discapacidad Auditiva, un modelo de educación inclusiva.* Barcelona: Edebé.
Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que Permiten Avanzar Hacia la Inclusión Educativa: Retomando las Aportaciones de la Experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2),

pp. 27-44. http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf Consultado el 21 de abril de 2010.
Riehl, C.J. (2000). "The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration". *Review of Educational Research, 70*(1), pp. 55-81.
Sapon-Shevin, M. (1999). "Celebrar la diversidad, crear comunidad". En: S. Stainback y W. Stainback (eds.) *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
UNESCO (2008): *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia*. Ginebra: UNESCO.
UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de Acción ante las necesidades educativas especiales.* París: UNESCO.
Vlachou, A., Didaskalou, C., y Voudouri, M. (2009). "Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de educación general". En *La Educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*. Madrid: Revista Educación, 349.ç
Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas educativas de inclusión. En *La Educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*. Madrid: *Revista de Educación*, 349.

Desarrollo de una innovación en un centro de Educación Primaria: el club de lectura escolar

Carmen Álvarez Álvarez
Colegio Público Germán Fernández Ramos. Facultad de Educación. Universidad de Oviedo

1. *Planteamiento y marco teórico*

Diversos autores, investigaciones y experiencias ponen de manifiesto la importancia que tiene favorecer el gusto por la lectura desde los primeros años de vida, tarea en la cual, sin duda, es fundamental el trabajo permanente desde la escuela. Sin embargo, las evidencias de las que disponemos señalan que sólo en una minoría de centros se desarrollan estrategias específicas innovadoras de animación a la lectura y que no siempre se consigue el objetivo de lograr hábitos lectores en los niños.

Con la exigencia de elaborar planes lectores en los centros se ha abierto un debate interesante sobre la importancia de la lectura desde el marco escolar, sin embargo, estamos de acuerdo con González y Escudero (1987: 24) cuando señalan que "*no existe cambio por decreto, la escuela no está constituida únicamente por estructuras, roles y relaciones funcionales y formales en el seno de las cuales una propuesta de cambio será, consensuadamente, llevada a la práctica*". Animar a la lectura con convicción implica desarrollar estrategias innovadoras y cada centro tendrá que ver qué posibilidades tiene para transformar limitaciones en posibilidades.

Favorecer una visión positiva de la lectura nunca ha sido tarea sencilla, pero hoy quizá lo sea más, dado que tiene que hacerse hueco en el tiempo de ocio de los niños compitiendo con muchas otras actividades que pueden resultar mucho más motivadoras a priori para el alumnado, como son los medios de comunicación. En ese tiempo, además, cada vez goza de más prestigio en las familias la palabra "deberes", que suelen ser bien recibidos si mantienen al niño ocupado, aunque en muchos casos no supongan actividades significativas para su aprendizaje.

Las personas que trabajan asuntos relativos a la animación a la lectura consideran que existe una profunda desmotivación hacia la lectura por una buena parte del alumnado. Fernando Carratalá (2008; 12), por ejemplo, considera que esta carencia de interés se genera por algunos de los siguientes motivos o la unión de varios de ellos:

1. Ausencia de estímulos lectores en el ámbito familiar. La dificultad de que la lectura no sea una actividad cotidiana dentro de la familia impide que exista un espacio y un ambiente adecuado para la lectura. Sin una biblioteca mínima en el hogar el acceso a los libros se dificulta y la falta de un referente lector debilita la imagen de la lectura frente a otras actividades. Como plantea Mata (2009: 136) un proyecto ambicioso de animación a la lectura debe buscar fórmulas para incorporar a las familias a esta tarea.

2. Incapacidad para encontrar el momento psicológico más propicio. Las exigencias en tiempo y concentración que requieren la variedad

de actividades de ocio que realizan los estudiantes, con carácter prioritario, dificulta que destinen el tiempo que requiere concentrarse en la lectura.

3. Exceso de obligaciones escolares y extraescolares. La saturación de actividades formativas dificulta encontrar un espacio de ocio destinado a leer.

4. La inadecuación del libro al lector. Los factores que pueden generar la falta de interés del lector son variados, desde cuestiones materiales; el tipo de letra, tamaño de la misma, extensión del libro, ilustraciones. Quizá sea el contenido el asunto más fundamental para atraer la atención del alumno.

5. Esfuerzo intelectual. Frente a otras formas de recepción de la información, como el lenguaje audiovisual, el texto escrito supone un esfuerzo reflexivo que exige mayor concentración.

La animación a la lectura no tiene edad, cualquier momento es bueno para "engancharse" a la lectura, sin embargo, es en las primeras edades en las que la capacidad de entusiasmarse leyendo está más despierta. Imaginar el final de la historia, hojear un álbum ilustrado, reflexionar sobre el dibujo que acompaña al texto, acabar un capítulo o iniciar otro, etc. son experiencias cotidianas para los adultos que somos lectores, pero para los niños, suponen el acercamiento a un conjunto de vivencias novedosas y atractivas. Resulta sugerente al respecto una idea que plantea Mata (2009: 160): "*lo que se aprende a amar en los primeros años difícilmente se repudia*".

Uno de los problemas de leer hoy día es que esta actividad suele desarrollarse de una manera profundamente solitaria y suele suceder que entre lectores no se habla mucho de lo que cada uno lee. Sin embargo, la actividad lectora puede desarrollarse en dos vertientes cognitivas (que trabajamos en nuestra innovación educativa):

1. La individual: se trata del acceso a la estructura del texto, así como la construcción de significados, dado que se trata de una actividad propia de cada persona.

2. La social: como generador conocimiento, la lectura fomenta el

diálogo. Facilita la creación y consolidación de relaciones sociales en torno a asuntos concretos. Permite el establecimiento de consensos y debates sobre cuestiones de todo tipo.

Afirma Mata (2009: 82) que frente a la lectura solitaria, íntima y silenciosa, están surgiendo espacios de encuentro de lectores unidos por la voluntad de hablar de libros. En este caso, se trasciende la lectura como un acontecimiento exclusivamente personal. Es posible afirmar que la lectura es un poderoso agente socializador. Sánchez y Yubero (2004: 91), entre otros, consideran que *"existe una estrecha relación entre lectura y socialización. Un binomio que permite creer en el poder socializador de la lectura, en su aportación al conocimiento y su papel en la asimilación de códigos de conducta; pero, del mismo modo, al hablar de la lectura debemos señalar el fortalecimiento de un espíritu crítico capaz de rechazar normas y valores sin sentido."* Además, el hábito lector es un potente generador de sentido crítico, sobre todo cuando se comparte el contenido de los libros con otros, cuando se socializa la lectura. Contar con un buen libro que proponga temas recurrentes facilita el debate, pero hasta el libro más malo puede contribuir a desarrollar el espíritu crítico si hay un debate sobre él.

Por otra parte, no podemos olvidar que la lectura supone una actividad esencial en el desarrollo pleno de cualquier estudiante. Fomentarla como actividad de ocio es tarea de toda la comunidad educativa. Por ello, organizar una experiencia de innovación a nivel de centro resulta muy pertinente, máxime si tenemos en cuenta que el contexto socio-cultural del centro y del barrio (donde habitan familias de clases medias-bajas y bajas).

2. *Contextualización de la innovación*

En nuestro caso, en el Colegio Público Germán Fernández Ramos, tras varios años con la biblioteca bien organizada y gestionada a través del programa Abies, teniéndola disponible durante el horario lectivo, abierta durante el recreo y también una hora durante el horario extraescolar, siempre con profesorado a su cargo y también con la inestimable ayuda de los alumnos mayores, nos dispusimos a desarrollar una experiencia innovadora de animación a la lectura para

estimular al alumnado a generar hábitos lectores. La idea de estimular el hábito lector y el disfrute con los libros puede tratar de desarrollarse con distintas estrategias innovadoras. En nuestro caso hemos creado un club de lectura en el centro en el que actualmente pueden participar todas las personas de la comunidad educativa que así lo deseen. Lage (2006: 96) define al club de lectura como "*el encuentro o reunión entre alumnos que muestran interés por comentar un libro o compartir diferencias experiencias lectoras. Básicamente se trata de una tertulia literaria, de un intercambio de opiniones*".

Esta innovación, como sucede en la mayoría de las ocasiones, no surge de forma casual, sino que trata de dar respuesta a una necesidad educativa y social sentida (Marcelo, 1996: 190). Por un lado, deseábamos estimular la lectura como práctica habitual en el tiempo de ocio. Por otro, pretendíamos hacerlo superando muchas de las dificultades que tiene el favorecerlo desde las aulas, al ser vista la lectura por el alumnado como una actividad académica más.

Nuestra experiencia lectora se inició en el curso 2003-2004, creándose un club para familias en el que participaron también algunos profesores del centro apoyándonos en la idea de que es positivo para los niños ver a familiares que disfrutan con la lectura. Pensábamos que si los niños ven a sus padres leer también ellos leerán, o por lo menos habría más posibilidades de que lo hicieran.

En el curso 2006-2007 hubo además interés por parte de un importante número de alumnos de crear un club de lectura para ellos también, consolidándose desde este curso dos clubes de lectura diferenciados: uno para adultos y otro para alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria.

El objetivo del club para niños, sobre el cual me centraré más, ha sido aproximar a los alumnos a obras atractivas de la literatura infantil-juvenil para estimular el placer de leer un libro y comentarlo con los compañeros en las sesiones organizadas para tal fin.

En el club de familias nos hemos propuesto generar familias lectoras que sirvan de ejemplo al alumnado, así como intercambiar visiones sobre la educación de los niños hoy, proponiendo lecturas que tratasen temas educativos interesantes y favoreciesen el intercambio de

opiniones en las reuniones a las familias y profesorado asistente.
A lo largo de este curso en el centro hemos continuado desarrollando el club de lectura de alumnos, pero no fue posible hacer el club de familias (por razones de diversa índole), aunque esperamos retomarlo el año que viene. Como plantea Estebaranz García (2000: 123) "*los cambios no toman cuerpo de pronto; hay que engendrarlos, alimentarlos y apoyar su independencia para que tengan vida propia más allá de la madre que los engendró y os vio nacer*". No siempre resulta sencillo desarrollar y consolidar experiencias de innovación como ésta.
¿Por qué nos hemos propuesto crear un club de lectura escolar? Porque consideramos que posee numerosas ventajas. Lage (2006: 96) señala algunas: desarrollar la autoestima, sentirse escuchado y apreciado, hacer valer las opiniones realizadas, facilitar el desarrollo de la expresión oral, desarrollar las capacidades de síntesis y argumentación, potenciar el sentido de la responsabilidad, aprender a escuchar, aprender a discrepar razonando, incitar a la lectura, quitar el miedo a no entender, desarrollar el sentido de participación, entre otras.

Imagen 1. Club de lectura con las familias. Curso 2006-2007.

Imagen 2. Club de lectura con el alumnado. Curso 2009-2010.

3. *Desarrollo de la innovación*

Como toda innovación, la organización del club de lectura implica gestionar un cambio deseable en el seno de la institución escolar que supone un esfuerzo de planificación y coordinación que va desde el nivel más general del centro al nivel más micro de la biblioteca y las reuniones. En este apartado se abordan todas las cuestiones organizativas sobre el desarrollo del club de lectura como innovación escolar. Como plantea Fullan (2002: 89), las comunidades son distintas, las características de los distritos escolares son muy dispares y diferentes combinaciones de factores pueden iniciar patrones de actuación diferentes: un problema perenne para la comprensión de los procesos de cambio.

3.1. *La organización del club en el centro escolar*

Cada año la Consejería de Educación en Asturias convoca ayudas a comienzos de cada curso académico para que los centros presenten sus diseños de actuación dentro del PACC (Proyecto de Apertura de Centros a la Comunidad). En el colegio varias personas trabajan en el documento correspondiente proponiendo actividades significativas para alumnado y familias. En el PACC se justifica la viabilidad, interés y pertinencia de las actividades propuestas, destacando entre ellas el club de lectura, el cual se inicia una vez que se aprueban las propuestas que los centros presentan ante la Consejería de Educación. Como apunta García Gómez, (2006: 490-491), para que se dé una innovación tienen que darse una confluencia de factores, debe darse una acción conjunta de un agregado difícilmente delimitable de componentes implicados (administraciones, instituciones y profesionales) con corresponsabilidad.

Este curso en el centro se ha decidido que el club de lectura se desarrolle de modo colegiado entre la escuela y la universidad, siendo los coordinadores del mismo la autora de esta comunicación y un alumno suyo de la facultad de Pedagogía. Aunque quizá hubiese sido más sencillo el proceso si un profesor del centro se hubiera hecho cargo de la coordinación del proyecto, pero desde la dirección se consideró que al haber participado activamente en el proyecto la

coordinadora en cursos anteriores desarrollaría la actividad con pericia, envolviendo así el proyecto a más personas.

3.2. *La divulgación del club de lectura*

Una vez superado este proceso de elaboración del PACC, el centro comienza a movilizarse para divulgar la actividad y así animar a la inscripción en la misma. Para ello se emplean distintas estrategias: se envía a las familias una carta a través de su hijo para que lo apunten y se apunten ellas, los tutores organizan charlas en clase sobre el asunto para informar a sus alumnos del interés que tiene estar en el club, se colocan diversos carteles informativos en el centro, se cuelga en la página web del colegio y el blog del Club de Lectura, se informa a la AMPA y se trabaja el "boca-oreja". Como afirman Imbernón y Martínez Bonafé (2008: 65), "*de una cosa no cabe duda: la innovación educativa es una tarea colectiva y no aislada. No se puede emprender la innovación en los centros desde el aislamiento*".

Por razones presupuestarias fundamentalmente el club de lectura se propone en exclusiva para el tercer ciclo de la Educación Primaria aunque sería interesante hacerlo también para el primer y segundo ciclo, pero este curso sufrimos un recorte presupuestario que afectó a que no fuese posible hacer un club para alumnado ambicioso así como repetir la experiencia del club de familias.

3.3. *La planificación de las reuniones y de las lecturas*

La primera reunión del club suele ser a finales del primer trimestre. En ella hay un primer momento de presentación de los miembros para conocer los nombres de los participantes y las razones por las que se ha inscrito en el club y se hace entrega de la primera lectura a realizar, no sin antes presentarla brevemente. Tanto para la selección de las lecturas como para su presentación y debate posterior, el club ha contado con la participación de distintas bibliotecarias de la red municipal. Lejos de ser una tarea sencilla, la selección de los libros es algo que se trata de cuidar mucho. Hay quienes piensan que cualquier libro de literatura infantil sirve y desde el club de lectura hemos comprobado que no es así, que los libros hay que seleccionarlos con esmero.

Un día al mes en horario extraescolar se reúnen los alumnos, y otro

día las familias. A estas sesiones se acude con el libro leído (excepto en la primera, lógicamente) para comentarlo entre todos. El comentario del mismo se organiza en torno a tres momentos principalmente: (1) impresión general hacia esa lectura: valoración de la obra y por qué, (2) episodios o partes destacadas: un capítulo, un pasaje atractivo, una idea interesante, el final, etc. y (3) comentarios acerca de la vida real que se pueden hacer a partir de la lectura del libro.

Como es lógico estas tres partes son difíciles de separar en ocasiones y en cada uno de los clubes tiene sus peculiaridades porque, obviamente, la diferencia entre la forma de pensar de los niños y la de los adultos es notable. En el caso del club de alumnos, en cada sesión se sortea un libro entre los asistentes, algo que les encanta.

3.4. *La incorporación de las Nuevas Tecnologías*

Cada vez que se hace entrega una nueva lectura se carga en el blog (http://clubgrandeslectores. blogspot.com) una imagen del libro y un resumen breve, habilitando un espacio para que cada uno pueda dejar su comentario sobre la lectura a realizar a lo largo del mes.

En todo momento hemos considerado que es muy importante animar a la lectura desde el entretenimiento, sin presionar a los alumnos en la realización de actividades académicas tales como resúmenes, comentarios o cualquier otra actividad de lápiz y papel que frecuentemente hacen que los niños sientan la lectura como una tarea escolar más. A los alumnos se les estimula para que dejen sus comentarios en el blog si así lo desean (no es obligatorio). En esto se deja notar entre las familias el fenómeno conocido como "brecha digital", pues mientras unas hace años que conviven con Internet, muchas otras aún están lejos de conseguirlo.

3.5. *La organización de las reuniones (espacio, tiempo y tertulias)*

El lugar donde se realizan las reuniones del club es la biblioteca del centro. Es un aula rectangular bien dotada, equipada y organizada, donde las paredes están cubiertas de estanterías con libros (en la entrada hay lecturas para el profesorado, a un lado están las lecturas literarias, en otro las científicas y al fondo una bebeteca, junto a las

ventanas). Las mesas y sillas son móviles, lo que permite mayor flexibilidad para organizar el aula, la disposición habitual en las sesiones del Club de Lectura es en forma de u para facilitar la comunicación entre los asistentes. La biblioteca cuenta además con dos ordenadores que durante las sesiones se han empleado para las explicaciones del funcionamiento del blog que emplea el club como herramienta adicional para el comentario de las lecturas.

Un día al mes en horario extraescolar se reúnen los alumnos, y otro día las familias. A estas sesiones se acude con el libro leído para comentarlo entre todos. El comentario del mismo se organiza en torno a tres momentos principalmente: (1) impresión general hacia esa lectura: valoración de la obra y por qué, (2) episodios o partes destacadas: un capítulo, un pasaje atractivo, una idea interesante, el final, etc. y (3) comentarios acerca de la vida real que se pueden hacer a partir de la lectura del libro.

Respecto a las tertulias que se generan en las reuniones del club pretendemos que se sigan ciertas normas mínimas en cuanto a la distribución de los turnos de palabra para que todo el mundo escuche a quien habla y espere pacientemente su turno para intervenir, siendo la reunión en todo momento una sesión de diálogo organizado donde se valora la intervención de los participantes, que permanentemente piden la palabra. Estos encuentros, como señala Patte (2008: 305) "*proponen una relación diferente de las estrictas relaciones maestros-alumnos, padres-hijos, bibliotecarios-lectores, éstas se inscriben de una u otra forma, en el marco más o menos preciso de un proyecto educativo*".

4. *Valoración de la innovación*

Plantea Carbonell (2001: 24) que "*el cambio que generan las diversas innovaciones, por lo general, es costoso y dolorosamente lento*". No obstante, en nuestra experiencia podemos hablar de algunos resultados destacados.

En esta innovación escolar han participado en el club de familias más de 32 personas distintas a lo largo de los tres últimos cursos, siendo elevado el porcentaje de personas que tras acudir al club en un curso repiten al siguiente la experiencia. En el club de alumnos han

participado aproximadamente 106 alumnos distintos del tercer ciclo en estos tres años, lo cual supone más de un 35% del alumnado del tercer ciclo. Se han leído 17 libros por parte de las familias y 15 por parte de los alumnos en este tiempo.

Pero más importante que los datos descarnados es conocer la historia personal de cada niño y el esfuerzo que en muchos casos se ha realizado para leer (cuando esta actividad no agrada, cuando el libro se hace duro, etc.). Ha sido maravilloso escuchar a una niña intervenir y decir en las primeras sesiones del club que ella se había apuntado porque no le gustaba nada leer pero quería que le gustara y se había inscrito en el club para ver si lo lograba, declarándose sabedora de que leer era una actividad importante para ella en su vida y que su velocidad y comprensión lectora eran todavía muy deficientes. Y así, a tantos otros alumnos, que privados socio-culturalmente están descubriendo un nuevo mundo atractivo para ellos, a la vez que van mejorando notablemente su velocidad y comprensión lectora, etc. Como apunta Mata (2009: 78), "*una intensa conversación en torno a un libro anima a leer otros*".

Algunos alumnos, voluntariamente, en el blog han escrito cosas como:

Ahora me gusta más la lectura.
Elegisteis un buen libro.
Voy por el capítulo cuarto y me está gustando mucho.
Gracias por el libro a los profesores.
Esta vez el Club De Lectura ha acertado en proponer este "librazo" espero que a vosotros os conmueva tanto como a mí.
El libro de Moby Dick, me pareció guapo a mí y a mis padres.
Un gran libro sin duda.

Por otro lado, diversas personas interesantes han colaborado con el club enriqueciendo notablemente los debates: profesorado de dentro y fuera del centro, bibliotecarias de la red municipal, alumnas en prácticas, autores de libros y madres vinculadas a la AMPA, entre otros.

Además, en este tiempo hemos sido noticia en la prensa regional en tres ocasiones, dando a conocer el trabajo de animación a la lectura de este centro público a la comunidad, y hemos sido galardonados por un premio en el Concurso de Experiencias Lectoras financiado por la Fundación SM consistente en un importante lote de libros infantiles

literarios. A través de la iniciativa del blog también nos hemos dado a conocer más.
También, gracias a la iniciativa del Club de Lectura es posible encontrar en la biblioteca colecciones de libros nuevos que resultan atractivos para los alumnos y son utilizados por los profesores, que precisan de obras con un importante número de ejemplares con el fin de poder leer en clase con sus alumnos (así como los nuevos libros obtenidos en el concurso de experiencias lectoras anteriormente señalado).

5. *Conclusiones*

Los resultados de esta iniciativa superan con creces los esperados, pues desde que se ha iniciado esta experiencia se han incrementado las familias y los alumnos lectores en el centro. Entre otras cuestiones, hemos podido constatar un aumento de los alumnos lectores en la biblioteca en los recreos y de los préstamos.
Con esta experiencia hemos aprendido que es muy importante animar a la lectura desde el entretenimiento, sin presionar a los alumnos en la realización de actividades académicas tales como resúmenes, comentarios o cualquier otra actividad de lápiz y papel que frecuentemente hacen que los niños sientan la lectura como una tarea escolar más. Se puede forzar a un estudiante a leer, pero no se puede conseguir que le guste la lectura a base de presión.
La socialización de la lectura ha estimulado a leer a muchos niños que previamente apenas leían. Compartir la lectura con los compañeros les ha motivado a leer más y mejor. Dar la opinión sobre una lectura, debatir sobre los mejores momentos, sobre aspectos que se cambiarían de la misma, etc. no sólo contribuyen a desarrollar el hábito lector, sino a desarrollar el pensamiento divergente y el espíritu crítico. Como plantea Jurado Valencia (2008:90), "*desde la escuela se pueden formar lectores críticos y no solo lectores alfabetizados. Esta distinción es de gran importancia: una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura. Desafortunadamente la escuela, con la excepción de las escuelas innovadoras, tiende hacia la alfabetización*".

Si tenemos en cuenta la gran diversidad del alumnado en cuanto a *capital cultural* disponible y que en el centro escolarizan a sus hijos/as familias de clase media-baja y baja sobre todo, esta actividad de animación a la lectura goza de más sentido, al poner un libro en las manos de niños que de otro modo podrían no ser lectores (dada cierta carencia de estímulos socioculturales).

De la mano del alumnado descubrimos algo muy importante y de lo que suele hablar poco, y es que el impulso lector no ha de llegar a la familia necesariamente por parte de los adultos sino que pueden ser los niños los que lleven a estos a leer. Creemos en aquellos contextos socio-culturalmente deprimidos donde la lectura en casa es infrecuente o no existe en absoluto, los propios niños pueden introducirla. Si los hijos leen, puede haber más familiares que se animen a hacerlo. Y así ocurre en nuestro centro.

Finalizaré señalando que esta actividad ha sido posible gracias a nuestras profundas convicciones sobre la enseñanza de la lectura fuera del horario escolar y nuestro permanente empeño y esfuerzo práctico, así como a nuestra pasión por los libros y la lectura. Como afirma Tejerina (1997: 283), "*despertar en los niños la afición por la lectura es un ideal perseguido incansablemente por todo aquel que conoce y disfruta el inmenso placer que proporciona*".

Ojalá más personas sientan esta llamada y se embarquen a desarrollar procesos innovadores similares para estimular el hábito lector desde la infancia. Nosotros creemos en esta innovación, somos conscientes de que ha transformado los modos de leer del alumnado y seguiremos trabajando en ella con pasión. Como plantea Fullan (1993: 17), "*el objetivo de una mayor capacidad de cambio tiene que ser explícito y la lucha por alcanzarlo debe ser total y constante*". No parecen éstos buenos tiempos para la ilusión dado el cansancio y decepción de un alto porcentaje de docentes en nuestro país, sin embargo, confío en que al menos la parte del profesorado más comprometido... esté bien dispuesta a trabajar en cambios como el señalado, que contribuyen a hacer de los centros escolares espacios más habitables y educativos.

6. *Referencias bibliográficas*

Álvarez Álvarez, C. (2010). "Un club de lectura para mayores y pequeños". En *Cuadernos de Pedagogía*, 402, 28-30.
Calvillo Jurado, M. (2002). "La formación del profesorado para un proyecto de lectura de centro de Secundaria". En *Revista del Aula de Letras, Humanidades y Enseñanza*, 2. 1-21.
Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
Carratalá, F. (2008). "Motivación y desmotivación ante la lectura". En *CDL Madrid*, 193, 11 - 16.
Cassany, D. (2002). "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones". En *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.
Coronas Cabrero, M. (2005). "Animación y promoción lectora en la escuela". En *Revista de Educación*, 1, 339-355.
Estebaranz García, A. (Coord.) (2000). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
Estebaranz García, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
García Gómez, R. J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: MEC.
Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.
González, M. T. y Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humánitas.
Hargreaves, A. (1997). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
Imbernón, F. y Martínez Bonafé, J. (2008). "Innovar en la teoría y en la práctica". En *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 62-65.
Jurado Valencia, F. (2008). "La formación de lectores críticos desde el aula". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.
Lage Fernández, J. J. (2006). *Animar a leer desde la biblioteca*.

Madrid: CCS.
Marcelo García, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: MEC.
Mata, J. (2009). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
Ostria González, M. (2005). Enseñar/Aprender a leer. En Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Puede descargarse en: http://www2.udec.cl /catedraunesco/06OSTRIA.pdf. [Consultado: 20-5-10].
Sánchez, S. y Yubero, S. (2004)." La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria". En S. Yubero, E. Larrañaga y P. C. Cerrillo. *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares.* Castilla -La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha, 89 - 129.
Tejerina, I. (1997). "Literatura infantil y formación de un nuevo maestro". En Monge, J. J. & Portillo, R. *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI*. Santander: Universidad de Cantabria.
Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: FCE.

La metodología de proyectos como facilitadora de la organización escolar

Isabel Picazo de Soria
Francisco Ruiz Prados
CEIP "CERVANTES". Santa Cruz de Mudela. Ciudad Real. Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

El lema del 11º Congreso **"Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución"** refleja la realidad cotidiana de la práctica docente en la que se encuadra nuestro centro, donde la comunidad educativa trabaja diariamente para responder a los cambios de nuestra sociedad, dando forma a un modelo educativo de calidad.

1. *¿Quiénes somos?*

1.1. *Nuestra historia y entorno*

Nuestro centro, el CEIP Cervantes se encuentra ubicado en la localidad manchega de Santa Cruz de Mudela, al S.O de la provincia de Ciudad Real dentro de la Comunidad autónoma de Castilla la Mancha. El municipio se encuentra a caballo entre el Campo de Montiel y el de Calatrava a escasos 40 Km de la provincia de Jaén. Por todo ello nuestra zona ha sido históricamente un enclave de caminos cruzados, rico en influencias culturales, sociales y económicas que han dibujado a lo largo de la historia nuestras características como pueblo en la actualidad.

Desde el punto de vista socio-económico, la población actual ronda los 5.000 habitantes dedicados en su mayor parte a la agricultura y diferentes industrias. Contamos con un porcentaje de inmigración poco significativo.

El CEIP Cervantes es un Centro dependiente de la Consejería de Educación de Castilla La Mancha, adscrito a la Subdirección de Ciudad Real. Comenzó a funcionar a principios de 1.970, como sección delegada del Instituto de Enseñanza Media Bernardo Balbuena de Valdepeñas. En 1972 pasa a ser centro de E.G.B, adquiriendo su actual nombre.

En el ámbito educativo- cultural nuestro centro escolariza al 75% de los niños/as de la población comprendidos entre los 3 y los 12 años, estando el 25% restante matriculado en el centro escolar concertado "La Inmaculada". Disponemos del IES "Máximo Laguna" que acoge alumnos/as tanto de nuestra localidad como de localidades cercanas (Torrenueva y Castellar), biblioteca municipal y centro de la juventud con los que colaboramos y compartimos regularmente actividades y proyectos en común.

La antigüedad de nuestro centro ha hecho que se experimenten cambios importantes a lo largo de casi 40 años, motivados por la propia evolución socioeconómica y política nacional. Tanto las infraestructuras como el personal docente y el alumnado, han variado y evolucionado y con ellas, las formas de enseñar y aprender.

Será a partir de 1990 cuando nuestra Comunidad Autónoma asume las competencias en educación y gracias a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes postulada por la Ley

Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación y los Decretos del currículo de EI (67/2007) y EP (68/2007) cuando nuestro colegio consigue trazar de forma concreta y satisfactoria las líneas básicas de actuación que van a dar respuestas a una sociedad en continuo cambio, y que marcan nuestras señas de identidad propias con una FINALIDAD muy concreta **"Conseguir una escuela que asegure la felicidad personal, el éxito escolar, la cohesión social y el ejercicio de la convivencia".**

1.2. *Nuestra comunidad educativa*

Actualmente somos un centro de doble línea (16 unidades) que atiende a dos etapas educativas:

* Educación Infantil, con tres unidades.
* Educación Primaria, con once unidades.

El número total de **profesores** es de 25, de los cuales 14 son tutores de EI y EP y el resto se reparte entre:

* Un Equipo de Orientación y Apoyo Educativa, integrado por una Orientadora y un profesor de Pedagogía Terapéutica, ambos a tiempo total y un profesor de Audición y Lenguaje, este último a tiempo parcial
* Un profesor de Educación Musical.
* Una profesora de apoyo a EI.
* Dos profesores de Inglés.
* Dos profesores de Educación Física.
* Un profesor de Religión Católica.
* Una A.T.E.

La media de **alumnos** por clase es de dieciocho, no existiendo afortunadamente problemas importantes de convivencia y absentismo escolar. La inmigración también es poco significativa, estando dichos alumnos totalmente integrados pues proceden de países de habla hispana y llevan varios años escolarizados en el centro.

La implicación **familiar** es muy elevada lo que facilita la convivencia y

mejora el proceso de E-A de nuestros alumnos. Contamos desde 1980 con la AMPA "Las Virtudes" que colabora en todas las actividades y proyectos que emprendemos y ayuda a establecer los puentes de unión que son imprescindibles entre maestro-familia para lograr un proceso de E-A continuo y común.

Nuestra **comunidad educativa** no sólo se forma con los alumnos/as, maestros/as y familias, sino que se amplía a todos los organismos, asociaciones, empresas, administración y centros escolares tanto de nuestra localidad como de cualquier lugar de España y del resto del mundo. Todo lo que pueda enriquecer nuestro sistema y proceso de E-A no sólo es bien acogido, sino que para nosotros es necesariamente imprescindible. Por ello pertenecemos a la Red Pea Unesco desde 1990 lo que nos mantiene en continuo contacto con iniciativas y proyectos en pro de los valores universales defendidos por dicha organización.

En la actualidad el CEIP Cervantes se caracteriza por un trabajo continuado en favor de la correcta convivencia, fomentando las relaciones de todos los miembros de la Comunidad Educativa. Apostamos por seguir los principios que caracterizan la **ESCUELA INCLUSIVA**, convirtiendo así el colegio en una comunidad que aprende junta, donde los alumnos adquieren los conocimientos que necesitan para convertirse en impulsores de su propio proceso de aprendizaje.

La escuela se impregna de todo tipo de aprendizajes, tanto interiores como exteriores y potencia fundamentalmente la premisa: **"TODOS APRENDEMOS JUNTOS"** .Para ello el Centro se proyecta al exterior, y el exterior, se cuela en nuestras aulas, intentando día a día relacionar los contenidos curriculares con la actualidad del mundo en que vivimos.

Para ello hemos tenido que ir poco a poco modificando rutinas y jerarquías, insistiendo más en la educación que en la instrucción, en el trabajo compartido que en la labor aislada, en la búsqueda de los verdaderos intereses del alumnado, que en la resolución de temarios cerrados y estandarizados y fundamentalmente hemos potenciado la autonomía, capacidad crítica, creatividad y capacidad de auto aprendizaje de nuestros alumnos/as desde las edades más tempranas.

Nos estamos refiriendo a los **PROYECTOS DOCUMENTALES INTEGRADOS.**

2. *¿Cómo trabajamos? Proyectos documentales integrados*

2.1. *Antecedentes*

Nuestro centro utiliza los Proyectos Documentales Integrados (PDI) como complemento curricular. Escogemos temas de los que pensamos merece la pena saber más, ya sea por un interés general, por ser un complemento al currículo o por ser actualidad sociocultural en un determinado momento. Para mejorar la calidad educativa del centro a través de dicho sistema de trabajo ha sido necesario crear y asegurar una serie de pilares que en nuestro caso han sido:

Centro TIC. Desde 1998 el centro dispone de una Sala Althia con 11 puestos informáticos conectados en red, pizarra digital, impresora inalámbrica, gran cantidad de documentos y soportes informáticos. Es condición obligada el utilizar esta sala al menos 1 sesión por semana (contenidos NNTT) y otra sesión para trabajar áreas curriculares.

Plan de Lectura. En el curso 2004/5 nos acogimos a los planes experimentales de lectura propuestos por nuestra Consejería de Educación con los que se pretendía fundamentalmente **motivar en el alumnado el gusto por la lectura desde las edades más tempranas**. Para implantarlo y asentarlo, nuestro centro a través del Equipo Interdisciplinar de Plan de Lectura (órgano de especial relevancia, formado por representantes de toda la comunidad educativa), fue programando y llevando a cabo gran cantidad de actividades comunes para todo el alumnado (dinamización de la B escolar, cuentacuentos, maletas viajeras, libros gigantes, exposiciones, animaciones a la lectura, club lector, lecturas de recreo, encuentros con autor, investigaciones...) que han funcionado como actividades puente acostumbrando a nuestro alumnado a trabajar con métodos menos estructurados y cerrados, en espacios, tiempos y formatos diversos. Gracias al trabajo realizado en este campo por toda la comunidad educativa del CEIP Cervantes fue galardonado con el "Premio a la Enseñanza 2009" otorgado por la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha.

EQUIPO INTERDISCIPLINAR PLAN DE LECTURA

Biblioteca Escolar. Una vez que el Plan Lector estuvo totalmente integrado y acomodado en nuestra dinámica de trabajo, detectamos la necesidad de estructurar un centro de recursos que pusiera a disposición de la comunidad educativa los medios, en variado tipo y soporte, necesarios para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje basado en la investigación y la búsqueda de información. La biblioteca escolar no podía limitarse a ser un mero almacén de libros sino que debía cumplir cinco principios, a nuestro entender, primordiales:

1. Centro de investigación.
2. Fuente de información.
3. Motor de aprendizaje.
4. Lugar de encuentro.
5. Espacio creativo.

PDI "UNA BIBILIOTECA EN EL FONDO DEL MAR"

Gracias al Proyecto de Innovación Educativa "**Nuestra biblioteca: un encuentro de culturas**" realizado a lo largo del curso 2009/2010, hemos conseguido que nuestra Biblioteca Escolar sea el lugar idóneo para que los alumnos busquen, encuentren, manejen, encuentren y se apropien de la información necesaria para convertirse en protagonistas de su propio proceso de enseñanza aprendizaje favoreciendo su autonomía personal y actitud crítica en un espacio acogedor, lleno de fantasía donde como dijo Humberto Eco ***"la biblioteca es un lugar donde ...entras, y no sabes si saldrás de ella"***

Dirección y organización del centro. La organización del centro por parte de la Dirección ha jugado un papel fundamental, concediendo espacios y tiempos a los nuevos equipos y sistemas de trabajo (equipo interdisciplinar) dotando al profesorado de nuevas funciones (Bibliotecario, coordinador de proyectos, coordinador de plan de lectura, coordinador UNESCO) sin descuidar en ningún momento las funciones diarias del profesorado (tutorías, reuniones de ciclo, programaciones de aula...).El maestro/a debe trabajar motivado y es

tarea del equipo directivo motivar, alentar, escuchar y valorar todas las iniciativas individuales y colectivas haciendo posible que toda la comunidad educativa camine en una misma dirección, trabajando en grupo, aceptando nuevas organizaciones en los espacios y tiempos asumiendo la autoevaluación como punto de partida y final de un trabajo bien hecho.

Plan de convivencia. Teniendo en cuenta los objetivos que como centro nos hemos marcado a largo plazo, todas las reformas, proyectos e innovaciones que anteriormente hemos mencionado han creado una sintonía especial que caracteriza a la comunidad educativa del "Cervantes". Ello hace posible planificar y llevar a cabo actividades conjuntas en las que participan la totalidad del alumnado, profesorado, familias, entidades locales, administración...con un total acuerdo tanto en la forma como en los contenidos, evitando pérdidas de tiempo y reforzando las relaciones y la valoración positiva tanto a nivel interno como externo.

2.2. *Proyectos Documentales Integrados (PDI)*

2.2.1. *¿Que son los PDI?*

Vivimos en una época de crisis. Crisis significa que los viejos modelos ya no nos sirven, pero que todavía no se han "inventado" otros nuevos. Entonces, todos nos sentimos un tanto desorientados. Pero al mismo tiempo, estamos invitados a proponerlos nosotros y a colaborar activamente en esta construcción de nuevas alternativas viables, pero inéditas.

Nuestro centro entiende que los actuales procesos de enseñanza aprendizaje deben entenderse como: **la construcción individual y compartida de conocimientos y saberes a través de la investigación, búsqueda, apropiación y cotejo de la información, primando la autoformación y en definitiva dando entrada en las aulas a nuevas voces y guías, más allá del profesor y del libro de texto. Deben además sentar las bases de un aprender a aprender continuo, más allá de la enseñanza reglada basándose en una nueva actitud ante el conocimiento.**

Nuestra alternativa de trabajo son los Proyectos Documentales Integrados (PDI).

Son **PROYECTOS** porque están planificados en el tiempo y el espacio

con recursos y agentes definidos. **DOCUMENTALES** porque enseñan o instruyen sobre un tema de interés e **INTEGRADOS** porque promueven la implicación de todas las áreas del conocimiento escolar y se desarrollan a través de propuestas globales en las que participa toda la comunidad educativa.

Los proyectos documentales integrados son investigaciones en las que el alumnado (completo desde 3 años hasta 6º), profesorado y familias recaban y analizan información sobre un tema o hecho determinado, utilizando para ello la mayor cantidad y variedad de documentación. La finalidad última es que cada individuo construya su propio conocimiento crítico-creativo, procesando y compartiendo la información con los demás.

2.2.2. *¿Cómo se elabora un PDI?*

Siempre partimos de un proceso de autoevaluación; la Memoria Final de curso nos da las pautas para plantear temas de interés común que pueden ser necesarios para: completar el proceso de enseñanza-aprendizaje, conmemorar algún acontecimiento histórico, profundizar en valores humanos y sociales o simplemente servir de motivación a toda la comunidad educativa.

El Equipo Interdisciplinar de plan de lectura, en el que están presentes todos los ciclos educativos a través de los coordinadores de ciclo, el equipo directivo a través de la directora del centro (que a su vez ejerce de enlace entre el AMPA, UNESCO y CEP), la biblioteca escolar a través de la bibliotecaria (que a su vez ejerce de enlace entre la biblioteca municipal) y el equipo de orientación pedagógica a través de nuestro PT, esboza algunos temas y los presenta en el último claustro. Al inicio del nuevo curso y una vez estudiados las propuestas por parte de los ciclos, AMPA, biblioteca escolar y pública se eligen por unanimidad los PDI y se establece su temporalización. Así queda reflejado en nuestra PGA.

Seleccionado el tema objeto del PDI, el Equipo Interdisciplinar esboza una primera propuesta de trabajo que se traslada a todos los ciclos. En la siguiente reunión (realizamos una a la semana) esta propuesta se recoge enriquecida por las aportaciones de cada uno de los sectores de nuestro centro, incluidas las familias. Con ello y teniendo en consideración:

- Espacios y tiempos (biblioteca escolar, sala de audiovisuales, visitas al exterior, zona de exposiciones...)
- Recursos y fuentes de información que se van a utilizar. Con qué contamos y qué necesitamos.
- Tipo de trabajo (individual, grupal, libre, guiado).
- Papel que van a realizar cada uno de los componentes de la comunidad educativa (alumnos, familias, profesores....).
- Fases del proyecto

Se elabora el proyecto definitivo, estructurado en cuatro fases:

1ª Fase: Fase de Investigación. Se establece un proceso de

investigación en el que participan por igual alumnos/as, profesores/as y familias. Esta fase se caracteriza por la búsqueda, selección, recopilación, procesamiento y comunicación de dicha información a través de diversos formatos y audiencias. Esta fase es el eje central del PDI, ocupa más tiempo que el resto de las fases incluso puede solaparse con alguna de ellas.

PDI:" DEPARTE DEL DEPORTE"

PDI:"VIAJAMOS A OTRAS CULTURAS"

2ª Fase: Fase práctica. Durante esta fase se ponen en práctica todas las actividades que se diseñaron cuando se creó el proyecto. En esta fase se hace especial hincapié en el trabajo cooperativo, tanto entre alumnos/as como entre profesores y familias.

PDI:"VIAJE A LA CHINA"

3ª Fase: Clausura de proyecto. Siempre se concluye con una jornada común para toda la comunidad educativa, con un programa de actividades, que se hace coincidir con algún día conmemorativo, implicando también a instituciones, personalidades y medios de comunicación de nuestro entorno. Igualmente en esta fase se publicita nuestro proyecto al completo, tanto la parte teórica como práctica a través de todos los medios que podemos encontrar a nuestro alcance, TV, radio, prensa y fundamentalmente a través de nuestra página web: http://edu.jccm.es/cp/cervantes-mudela/

4ª Fase: Valoración. En esta fase se valoran los resultados obtenidos. Para ello y contando con el asesoramiento del equipo de orientación educativa se aplica un modelo de evaluación claramente comunicativo que utiliza el análisis, compartido entre todos los implicados, haciendo uso de herramientas sencillas y habituales en los centros, como por ejemplo los cuestionarios, informes, etc.

El objetivo es conocer y reflexionar sobre la propia acción que hemos llevado a cabo, a través de un proyecto integrado en el propio currículo dividido en:

- Una evaluación continua y reguladora de las 4 fases en las que se dividen los proyectos.
- Y una evaluación final o sumativa, en la que las conclusiones deben llegar a la Memoria Final y también a la Evaluación Interna del Centro, como proyecto integrado y no desligado del propio currículo. Esta evaluación se realiza a través de cuestionarios que intentan recoger la valoración que cada uno de los ámbitos de la comunidad educativa (alumnos/as, familias, profesores e instituciones) hace del proyecto llevado a cabo.

El proceso de evaluación nos llevará a plantear propuestas de mejora,

cambios en la dinámica de grupo y fundamentalmente nos mostrará qué objetivos propuestos en cada proyecto se han alcanzado de modo satisfactorio.
Por mencionar algunos PDIs de los realizados, destacamos:

- Una biblioteca en el fondo del mar.
- A convivir se aprende.
- Departe del deporte.
- Nuestra biblioteca: un encuentro de culturas.
- El universo de Galileo.
- Viajamos a otras culturas.
- La pintura otra forma de lectura.
- Cosas de antaño.

3. *¿Qué hemos conseguido con los PDI?*

Los datos que nos arrojan los procesos de evaluación y nuestra labor diaria como docentes nos ha demostrado que esta estrategia metodológica mejora la adquisición de competencias básicas al igual que la convivencia porque:

- La realización de un proyecto integra aprendizajes de forma que estos son más potentes, se pueden aplicar más y perduren por más tiempo en la memoria.
- Tenemos acceso a más conocimientos ya que una buena ejecución supone aplicar gran variedad de disciplinas y manejar multitud de información en distintos soportes y de distintas naturalezas.
- Las actitudes ante el conocimiento son más positivas ya que es uno mismo el que elige y busca. Sé hacerlo y puedo hacerlo.
- El profesor ha adquirido un rol distinto en la manera de enseñar, ya no es el único poseedor del conocimiento. Se rompe con la jerarquización.
- Se ayuda al alumno/a a valorar el trabajo de autor, a ser crítico con las opiniones que lee o encuentra, creando así una opinión propia.

- Rompemos con la idea de aula y escuela cerrada, cualquier espacio debe y puede ser utilizado como lugar de aprendizaje.
- Al ser proyectos comunes a todo el alumnado y familias del centro (E: Infantil-E. Primaria), compartimos y valoramos mucho más el trabajo entre los distintos ciclos y etapas educativas, enriqueciéndose todo el grupo tanto a nivel individual como colectivo. Hemos mejorado la comunicación, la colaboración, el trabajo en equipo y por tanto la convivencia.
- Hemos comprobado cómo ha crecido la motivación de nuestro alumnado, ya que en el PDI se conexionan los contenidos escolares con los intereses y la realidad vital del niño/a. Nuestro centro no solo prepara para la vida, es vida en sí misma.
- Se promueve la igualdad de oportunidades, sobre todo en el acceso a la información.
- Hemos abierto nuevas vías, nuevas redes de información aumentando constantemente los recursos socioeducativos de nuestros alumnos/as.
- Nos comunicamos mucho más con el entorno, compartiendo y dando a conocer nuestras experiencias a otros centros educativos o a cualquier tipo de institución que nos lo solicite.
- Hemos conseguido que las familias participen más y mejor en la vida diaria del centro, gracias a ello existe una mejor comunicación y por tanto una mejor resolución de problemas tanto individuales como colectivos.

4. *Conclusiones*

La organización, planificación y elaboración de Proyectos Globales Integrados requiere la implicación de toda la Comunidad Educativa: profesores, alumnos/as, familias, entidades locales y administración. Los objetivos deben estar bien marcados y deben ser consensuados no impuestos por intereses partidistas o gustos personales. Una vez que se ha conseguido llegar a este punto el aprendizaje y enriquecimiento del alumno/a será el protagonista fundamental, motivando y con ello ampliando las posibilidades educativas y formativas del niño.

Las familias juegan un papel importante como vehículo de comunicación y de ayuda en determinadas actividades, destacando que el objetivo del centro será integrar mediante diferentes estrategias a los padres y madres que están más desvinculados del colegio y del proceso de aprendizaje de sus hijos.

Igualmente la transmisión de experiencias a través de todos los mecanismos posibles a nuestro alcance hará posible que otros centros escolares puedan acceder a nuestra información y con ello acceder a proyectos que pueden tener interés de alguna u otra forma.

En cualquier caso la elaboración de un PROYECTO DOCUMENTAL INTEGRADO siempre aporta beneficios para el alumno/a convirtiendo a este/a en motor de su propio aprendizaje, ayudando con ello a mejorar su autoestima, motivación personal y relación con sus iguales.

El éxito está garantizado siempre que exista una correcta organización y fundamentalmente una dedicación e ilusión en el trabajo del profesorado, que día a día apuesta por nuevas formas de enseñanza buscando en todo momento una mejor calidad educativa para con sus alumnos.

5. *Referencias bibliográficas*

Galeana de la O., L. "Aprendizaje basado en Proyectos". Universidad de Colima. Documento extraído de http://ceupromed.ucd.mx/revist/PdpArt/1/27.pdf.

Hernández, F. "La globalización mediante proyectos de trabajo". *Cuadernos de Pedagogía* nº 185, pp. 12-14.

Piaget, J. Cita en *Cuadernos de Pedagogía Especial 25 años*, pág. 111.

Piquín, R. y Rey, A. "Proyectos documentales integrados en la Biblioteca Escolar/CREA. ¿Qué son? ¿Cómo hacerlos? http:www.educastur.princast.es/cpr/Oviedo/abareque/anteriores/abare

Seltzer, K. y Bentley, T. (2000). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana.

AA.VV. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Las redes de colaboración académica: una estrategia para el desarrollo de la sociedad del conocimiento en

contextos de complejidad

Jesús Benjamín Castañeda Cortés
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

La globalización es un proceso multifactorial e irreversible presente en el ámbito educativo, con transformaciones producto de políticas públicas que orientan los sistemas educativos nacionales hacia la *sociedad del conocimiento*. Tales políticas presentan rasgos semejantes (Schugurensky, D.:1998) que incluyen el diseño e implementación de estrategias de internacionalización de su quehacer, sustentadas en ejercicios de evaluación integrales de cuyos resultados han quedado claros los ámbitos y potencialidades en que pueden impulsarse sus principales acciones.

Esto ocurre, sin embargo en un marco de naturales y complejas asimetrías que no han impedido acciones concretas en áreas como la administración conjunta de programas, la movilidad de sus actores, el intercambio de información y actividades de generación y aplicación de conocimiento en red, cuyo análisis debe profundizarse.

Estas incipientes accione tienen su origen, en el caso mexicano, en los 90 con la implementación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cuyos impactos aún están pendientes de evaluar. Desde el PROMEP se impulsa la investigación, tanto en núcleos que ya existían antes de su operación, como en nuevas agrupaciones bajo la forma de *cuerpos académicos* con inéditos apoyos, aunque solo para un 25% de la planta académica nacional.

El desarrollo de los cuerpos académicos tiene límites en la lógica con que opera el Promep y, una vez alcanzado su máximo nivel, handebido explorar otras posibilidades de desarrollo, sobresaliendo las de los grupos interinstitucionales y las *redes* que, no obstante su importancia, para el impulso de la sociedad del conocimiento, tienen una presencia poco significativa, tanto en el PROMEP, como en el Programa de *Redes Temáticas* que administra el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que reportan 140 y 14 redes, respectivamente, cubriendo solo algunos campos de conocimiento.

Estos datos contrastan con otra parte de la realidad que no se reporta

en la contabilidad oficial pero que existe bajo la forma de cientos y tal vez miles de redes informales, sin registro oficial, sin apoyos y sin información precisa sobre las temáticas que cubren, su situación actual, la problemática que enfrentan y los resultados que están generando.

1. *Antecedentes y justificación*

En relación al tema que se aborda, el esfuerzo de investigación del que forma parte este trabajo, está enfocado al análisis de la situación actual de las redes y grupos de investigación -formales e informales- en la región, impulsando la realización de diagnósticos en diversas escalas (institucional, de subsistema, nacional y regional) cuyos resultados favorezcan, en otro momento, el diseño de estrategias para su desarrollo.

En los avances hasta ahora logrados queda claro que estas políticas cobran impulso a partir de los cambios en la geopolítica mundial derivados del fin de la Guerra Fría y que sus impactos abarcan todos los ámbitos, incluida la educación que -a partir de entonces- orienta sus actividades en el marco de políticas públicas globalizadoras, en ámbitos claramente definidos, luego del examen de la OCDE (1997) a la educación superior mexicana, teniendo como principal instrumento de operación el diseño y aplicación de Planes Integrales de Fortalecimiento Institucional, cuyo diseño y aprobación está "amarrado" a las asignaciones presupuestales para cada IES.

Nuestra actividad, como grupo de investigación en la materia, inicia en 2005, cubriendo algunos indicadores institucionales (Bastidas, J. y Quintero, J. 2005; Bajo, A. y Martínez R.: 2006; Castañeda, B. :2004) y para el año 2008 convocamos a un Encuentro Nacional de Cuerpos Académicos y Redes de Colaboración que, con una asistencia cercana a los 500 académicos de 43 IES, aporta 157 ponencias en relación a 3 aspectos de esta temática: 1) Las políticas nacionales en la materia; 2) las experiencias institucionales en torno a la creación y funcionamiento de *Cuerpos Académicos* y 3) las incipientes experiencias en torno a las redes de colaboración.

El tratamiento metodológico de la temática y la escala de las acciones que pretendemos nos ha llevado a diversificar nuestras intervenciones

sobre este objeto de estudio, combinado el tratamiento de algunas variables (Castañeda,B. : 2008) mediante la realización proyectos de investigación, con otros como la organización de simposiums, Directorios y *Encuentros temáticos (México 2008 y 2010);* como el reciente Encuentro Iberoamericano de Redes y Grupos de Investigación.

El interés final es aportar un amplio diagnóstico de la problemática educativa iberoamericana relacionada con la generación, desarrollo y fortalecimiento de redes y grupos de investigación; una caracterización de las políticas públicas en la materia; la identificación de ámbitos comunes para el desarrollo de actividades y la constitución de un espacio institucional para el análisis y la interlocución con los actores de política en este campo.

Para el caso mexicano, está plenamente documentado este proceso a partir del sexenio 1988- 1994 en que se implementan un conjunto de cambios que tienen su origen en un amplio proceso de apertura de nuestra economía, congruentes con los procesos de globalización que se aprecian en el mundo, aparejados con la conformación de bloques comerciales como el Tratado de Libre Comercio que se signa en 1994 entre nuestro país, los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá.

En el periodo de gobierno mencionado se pone en operación un amplio proceso de modernización educativa que tiene como principal soporte los diversos y muy amplios diagnósticos de la situación por la que pasaba el subsistema de educación superior mexicano. Los resultados de muchos de estos ejercicios, comúnmente divergentes no solo en los resultados con que se expresan sus principales indicadores sino también en sus metodologías y en los factores causales de las problemáticas detectadas, en esta ocasión resultaban coincidentes en sus aspectos centrales, no obstante los diversos agentes sociales que los desarrollaron y sus respectivos ámbitos de adscripción (COMIE:1993; OCDE:1997; SEP:1995, 1996 y2000). En estos diagnósticos, la educación superior de nuestro país quedó expuesta en sus aspectos más críticos, mereciendo la formulación de un paquete de políticas públicas para el subsector.

De los análisis sobre la orientación de estos paquetes de políticas

resultaba clara su coincidencia con las recomendaciones que la OCDE formulara a la educación superior mexicana luego del examen practicado a sus políticas en materia de educación superior (OCDE:1997) e igualmente quedaba más que claro que su eje central descansaba en la, desde entonces, omnipresente evaluación.

A partir de entonces -apenas del sexenio 1988 -1994 a la fecha- se está en presencia de un amplio proceso de reforma educativa que sin ser oficial y sin los aspavientos de otras ocasione -y consecuentemente sin las resistencias normales de otros tiempos- avanza de manera silenciosa y sistemática en casi todas las instituciones del subsector, incorporando cambios que, a la distancia, se empiezan a ver entre las comunidades académicas como medidas dolorosas pero necesarias que han dado por resultado un nuevo perfil institucional que abarca prácticamente todos los ámbitos, procesos y actores.

No obstante lo reciente de estos procesos y la uniformidad de los lineamientos oficiales -además desde luego de la instrumentación de mecanismos de condicionamiento de acceso a financiamientos ordinarios y extraordinarios para su instrumentación- este tipo de políticas públicas de corte globalizador, enfrentan resistencias diversas expresadas en voces (Aboites,H.: 2000; Díaz Barriga A. 2008 Castañeda, B: 2003, 2008,2010 ; Schugurensky, D. :1998; Villaseñor, G :1997) que llaman la atención a varios efectos perniciosos que estas medidas están provocando en aspectos diversos como el desarrollo de sus procesos, los modelos de gestión implementados, el tipo de indicadores que se están produciendo y en las nuevas prácticas que se estimulan en los sujetos educativos involucrados en su operación, por citar solo algunos de los más evidentes.

Vale señalar que, algo innegable en muy amplias zonas del universo de instituciones en que se implementan estas políticas, es la existencia de una nueva realidad en muchos aspectos sustantivos y adjetivos de la vida institucional de este tipo de establecimientos que, en no pocos casos tienen que ver con verdaderas transformaciones, aun cuando también es fácil advertir situaciones en los que solo hay cambios de forma que tardarán en fincarse como parte de su cultura. En todos los casos, la constante de estos cambios se encuentra, según los

especialistas en la materia, (Mungaray A: 1997; Varela,G.: 1997 Mendoza, J.:1997) en el eje central de estas políticas que ya antes indicábamos que se localiza en las actividades de evaluación que son un componente infaltable en todas las acciones que en su versión se realizan para y desde las instituciones de educación superior, incluidas claro está las relacionadas con el personal docente.

En ese sector, que no hay que perder de vista que tiene entre las políticas públicas diseñadas en el periodo de estudio, la valoración de "máxima prioridad", se instrumentaron en los noventa dos amplios programas: el Programa de Superación del Personal Docente, mejor conocido como SUPERA, que inició sus actividades en 1994, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado, conocido como PROMEP, que se concibe, diseña e implementa -inusualmente- con vigencia transexenal cubriendo, en su versión original tres periodos de gobierno.

Este último programa que constituye el referente empírico y categorial de este trabajo nace en el marco de un viraje en el quehacer de las políticas públicas para la educación superior y con funciones y objetivos de orden estratégico, enfocados a la constitución y consolidación de cuerpos académicos, al impulso de un nuevo perfil docente llamado "perfil promep" y a la habilitación de uno de los sectores del personal docente de las instituciones de educación superior -el de los "maestros de carrera"-, procurando su formación completa (con estudios de doctorado) y desempeñando funciones accesorias de investigación, gestión y difusión que favorecieran -como expresión culminante de su desarrollo- su articulación en redes de colaboración.

Visto en esta perspectiva, habría que decir que, con la implementación de políticas públicas de este tipo se busca incidir de manera central en las modalidades de organización de los académicos, o más bien de una parte de ellos, haciéndolos transitar del trabajo individual al colegiado y de las anteriores academias a los cuerpos académicos, pasando de los *cuerpos en formación* a los cuerpos en *consolidación* y de éstos a los consolidados, llegando en su fase de desarrollo de "ligas mayores" a las *redes temáticas y de colaboración* generando los indicadores que

el sistema requiere y el Programa establece.
Desde luego, una es la teoría o más propiamente el diseño de la política y otra es la realidad que traen consigo los procesos de implementación, en plural, porque cada institución en que se aplica tiene un contexto sociocultural muy específico y está constituido por sujetos que, como suele ocurrir en este ámbito, no son tomados en cuenta al momento de planear sobre sus problemas, expectativas, valoraciones y su participación, sin contar con que la inmensa mayoría del personal docente del nivel superior mexicano -el personal de asignatura- , simplemente no está considerado como parte de la población objetivo de esta política oficial.

2. *Discusión y resultados*

Para el tratamiento y análisis de esta temática se han desarrollado diversas estrategias que hasta ahora combinan el trabajo de gabinete enfocado a la realización de una amplia investigación documental centrada en las categorías de análisis cuerpos académicos y redes. Este tipo de trabajo se complementa con un amplio trabajo de campo que, por ahora se ha centrado en la Universidad Autónoma de Sinaloa como referente empírico cubriendo sus experiencias de cuerpos académicos y redes de investigación a nivel de dependencia educativa.
Sobre la base de las anteriores intervenciones, diseñamos otros tratamientos a través de conferencias magistrales a cargo de los responsables de este tipo de políticas; la realización de paneles de expertos y la organización de tres eventos masivos: uno a escala estatal (2005), otro nacional (2008) y uno más en la escala iberoamericana (2010).
En todas las modalidades de intervención sobre nuestros objetos de estudio hemos generado productos en diversos formatos (artículos, ponencias, capítulos de libro, informes de investigación y libros) que aquí presentamos en una versión comprimida, enfocada principalmente al tema de redes.
Nuestro interés fuerte en la temática inicia en 2005 con la organización del Encuentro Estatal de Cuerpos Académicos, motivados por el interés y necesidad de valorar la situación del PROMEP en nuestra Universidad, procurando alternativas ante su inminente terminación en

2006. Uno de los resolutivos de ese evento recomendaba la profundización de los análisis, procurando la participación de los responsables de las dependencias responsables de estas políticas y de otras instituciones educativas del país.

El interés se reforzó ante la decisión del gobierno federal de mantener su política pública en la materia para el periodo 2007-2012, y esto dio lugar a que -desde la perspectiva e intereses de nuestro Cuerpo Académico- se organizara el ***Encuentro Nacional de Cuerpos Académicos y Redes de Colaboración***, en el que consideramos necesario incluir la variante de las Redes, luego de examinar los planes de trabajo del PROMEP y del CONACyT y encontrar que las tendencias de las políticas estaban centradas en la profundización del trabajo en Cuerpos Académicos y su derivación en la formación en redes.

La problemática que se advertía en los ámbitos académicos relacionados con el Programa, orientaban con mucha precisión en torno a la agenda de trabajo a desarrollar: las políticas públicas para el desarrollo de los académicos de nivel superior enfocados en los cuerpos académicos y las redes; Las experiencias específicos de los procesos de desarrollo institucional del PROMEP en las IES de México y las experiencias y expectativas del trabajo en redes de colaboración.

Las valoraciones más significativas se han generado en el Encuentro nacional de Cuerpos Académicos de 2008 y el Encuentro Iberoamericano de Redes y Grupos de Investigación, realizado en 2010 y al respecto de ambos presentamos la siguiente información que inicia con el primer evento, dejando los últimos párrafos para el Encuentro de 2010.

En relación con la respuesta a la convocatoria que formulamos, cabe destacar la presencia de 28 de los 31 estados del país y el Distrito Federal de los que llegaron representantes de 43 Instituciones de Educación Superior quienes elaboraron y presentaron 160 ponencias; 21%, para Mesa 1; 59% del total en la Mesa 2, y 20% en la Mesa 3.

En cuanto al nivel de participación con ponencia en las áreas de conocimiento la información es interesante y al respecto encontramos que desde el campo de las Ciencias Sociales y Administrativas, hubo

un 34.43% del total de ponencias, correspondiendo el segundo lugar a las Humanidades y las Ciencias de la Educación que abarcaron un 20.75%; en tercer lugar aparece el área de Ingenierías y Tecnologías, con 19.81%; el cuarto para las Ciencias Naturales y Exactas, con 13.20%; el quinto, con 7.54%, para las Ciencias de la Salud y, el sexto, para las Ciencias Agropecuarias, con 4.24%.

En relación a las temáticas abordadas cabe destacar que, en la mesa que cubrió el análisis de las políticas públicas en la materia, se advierten dos grandes perspectivas de análisis: una, que se corresponde con la visión que se tiene de este tipo de políticas desde sus artífices en la Secretaría de Educación Pública, incluidos una parte de los responsables institucionales en las IES y, otra -mayormente crítica-, expresada desde los puntos de vista de sus operadores y los académicos integrantes de los Cuerpos Académicos.

Estas diferencias de percepción nos parecen entendibles y razonables y en el Encuentr quedaron más que marcadas y reforzadas a la luz de la participación de dos de los conferencistas magistrales: la maestra Guillermina Urbano Vidales, como responsable del PROMEP, y la de Manuel Gil Antón, uno de los creadores de esta categoría de análisis(Gil, M y otros: 1994).

Ambos, desde diferentes posiciones e intereses, abordaron el origen, desarrollo y perspectivas para este Programa y su expresión, los Cuerpos Académicos, dejando muy claramente expuestas sus diferencias, en varios sentidos irreconciliables, particularmente en cuanto a los impactos que se están produciendo.

Las reflexiones planteadas en esta mesa son muy enriquecedoras para el análisis, particularmente si se entienden como resultado de visiones específicas generadas desde sus ámbitos de origen y la pertenencia a campos disciplinares diversos.

Un señalamiento ampliamente expuesto coincide en que los lineamientos, criterios e indicadores con que opera el Programa no deben estandarizarse, sino atender a las diferencias de las instituciones educativas que integran el subsistema de educación superior y a los campos disciplinares que en ellas se cultivan, sobre todo, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los

académicos, su población objetivo.
Algunas de las principales recomendaciones que se formulan a esta política pública en el Encuentro de 2008 son las siguientes:

- Trabajar con base en criterios de política pública regional para elevar sus niveles de eficiencia.
- Priorizar la atención de acciones de formación académica que incidan en los niveles de consolidación de los cuerpos académicos.
- Procurar que el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos esté enfocado a la atención de las debilidades de sus Dependencias de adscripción.
- Impulsar el trabajo colaborativo y mantener acciones comunicativas que favorezcan la formación y el trabajo en redes.
- Promover la movilidad de los integrantes de los Cuerpos Académicos.
- Evitar o eliminar procesos administrativos y burocráticos innecesarios en la formación y consolidación de los Cuerpos Académicos.

En la mesa destinada al análisis de los *procesos de desarrollo de los Cuerpos Académicos* se presentó la mayor cantidad de ponencias, cubriendo la totalidad de los campos de conocimiento lo cual favoreció un amplio conocimiento de diversos aspectos del PROMEP y sus Cuerpos Académicos, destacándose los procesos de constitución y consolidación seguidos; los diagnósticos de sus actuales situaciones y los mecanismos y lineamientos seguidos para su implementación en las IES.
La riqueza de las historias contadas permite reconstruir las modalidades con que este Programa se implementó más allá de los informes oficiales que solo dan cuenta de una versión de este rubro. A través de las ponencias presentadas pudimos tener detalles -con una muestra representativa- de cómo se vivieron estos procesos en una muy amplia gama de tipos de instituciones; de su diseño estandarizado y el desinterés en las diferencias de sus estructuras organizativas.

En las experiencias expuestas en los trabajos de esta mesa, se aprecia una gama muy amplia de errores y aciertos, algunos de ellos resultados del Programa, y otros más derivados de la acción de los sujetos que los implementaron. Se destaca en muchas de las experiencias expuestas la improvisación en la operación de lineamientos y criterios estandarizados que, con el ensayo y el error, han venido produciendo resultados que, por lo general, no se analizan, ni se comparten, debido, en gran medida, a una gran ausencia de acompañamiento en las diversas fases del Programa.

En la Mesa 3, dedicada al análisis de las *experiencias y perspectivas en la integración de redes*, se presentaron trabajos que informan sobre diversos procesos de integración y funcionamiento de distintos tipos de redes en diferentes áreas del conocimiento y con diversos niveles de formalidad y sistematicidad en su funcionamiento.

Algo que es necesario destacar es que, a pesar de que se trata de un reducido número de experiencias en materia de redes, se aprecia una gran heterogeneidad en cuanto a su concepción, estructura, funcionamiento y fines. Se presentaron casos muy laxos de grupos de investigación que, con la sola intención de serlo, han adoptado la denominación de redes, sin realmente serlo aunque, por otro lado se presentaron experiencias de este tipo de agrupaciones con diversos niveles de organización.

En ambos casos, se está en presencia de experiencias que, más allá de lo que las políticas sectoriales mexicanas indiquen, los académicos del país -sin importar que sean de carrera y de asignatura- están procurado la búsqueda de modalidades de organización superiores y más eficaces para el trabajo académico y, de manera natural, se ha buscado a los respectivos pares, establecido con ellos algunos acuerdos de trabajo que hoy se pueden y deben analizar en cuanto a sus estructuras, propósitos, resultados e impactos.

Desde los procesos de su evolución a partir de cuerpos académicos consolidados, las experiencias de redes presentadas sugieren:

- Que las líneas de investigación que se desarrollen pertenezcan a áreas del conocimiento afines a las de sus integrantes

- Que se impulse la realización de estudios multidisciplinarios.
- Que se procure el desarrollo de investigación innovadora.
- Que los integrantes de las redes cuenten con educación de alta calidad, habilitados, miembros del PROMEP y del Sistema nacional de Investigadores.
- La existencia de pocos o nulos procesos administrativos.
- Procurar que las DES cuenten con la infraestructura adecuada.

Finalmente, se expresa un amplio consenso entre los integrantes de la mesa en relación a que las dependencias que operan políticas públicas en este campo, eliminen los aspectos de sus respectivos diseños que provocan las incongruencias de su aplicación. Se recomienda a la SEP que revise sus políticas públicas, para que PROMEP y CONACYT sean complementarios y no formas organizacionales en conflicto, como sucede actualmente, ya que el primero privilegia el trabajo colectivo y el segundo el individual

Otro punto de consenso versó sobre los problemas que enfrentan los Cuerpos Académicos para integrar *redes; se* señaló que antes de iniciar la interacción con otros cuerpos académicos nacionales o grupos de investigación extranjeros, se debe promover la colaboración entre cuerpos académicos de la misma universidad que desarrollen líneas temáticas afines.

Por otro lado y relación al Encuentro Iberoamericano de Redes y Grupos de investigación de 2010, cabe destacarse que tuvo una amplia acogida en las instituciones mexicanas, pero no así en el resto de los países de la región quienes tuvieron una muy escasa presencia de España, Costa Rica y Colombia, debido principalmente a problemas de organización.

En este evento se abordaron también tres mesas, una dedicada al análisis de las políticas, otra a las experiencias de constitución y funcionamiento de redes y grupos de investigación y una más a la formulación de alternativas para su desarrollo. Los niveles de respuesta fueron muy semejantes al Encuentro de 2008 en el sentido de que el porcentaje mayor de participaciones estuvo en el planteamiento de experiencias institucionales (58% del total de

ponencias) frente a un 18% de trabajos para la mesa uno y un 24 % en la mesa tres.
Las temáticas desarrolladas en la mesa uno pusieron el acento en el tratamiento de un conjunto de factores del contexto socio económico actual en que se impulsan y desarrollan este tipo de políticas públicas, ponderando en algunos casos, la multiplicidad de cambios que se advierten en el ámbito educativo, sobre todo en relación a sus modelos educativos; a las reorientaciones en los enfoques curriculares; los procesos de producción e intercambio del conocimiento y a la omnipresencia de la búsqueda de la calidad, mientras que en otros casos, se centra el interés en aspectos económicos como la necesidad de optimizar y hacer más pertinente la relación de la educación con los procesos productivos y los agentes de la producción.
Se aprecian entre los participantes de la mesa coincidencias importantes entorno a que los grupos de investigación y los cuerpos académicos que se integran en redes hacen posible el encuentro con pares académicos, facilitando la conjunción de esfuerzos para llevar a cabo trabajos con base en la colaboración, así como proyectos de enfoque multi e interdisciplinario, con mejores expectativas de resultados.
Los principales referentes de análisis en las ponencias presentadas son las redes de colaboración que se promueven desde el PROMEP y las acciones que desarrolla el Programa de Redes Temáticas del CONACyT, sobresaliendo muy ampliamente las que aluden al primero lo cual estaría indicando que la gran mayoría de nuestros ponentes pertenecen a redes promovidas desde ese Programa.
De esta situación se desprendería la existencia de un conocimiento medianamente aceptable de las concepciones y reglas de operación de esa política ya que la posibilidad de registro y apoyo de proyectos de redes en el PROMEP está limitada a cuerpos académicos consolidados que, para adquirir ese estatus, deben conocer bien las reglas del juego y los procesos de su funcionamiento.
De esos niveles de conocimiento y de las dificultades que los cuerpos académicos enfrentan en su tránsito a la modalidad de red, se deriva

una serie de valoraciones críticas que, sin embargo no llegan al grado de su rechazo. Los señalamientos más reiterados se centran en:

- Las dificultades administrativas para la formalización de las redes a partir de cuerpos académicos, particularmente en cuanto a sus normas y requisitos.
- El estancamiento o abandono de proyectos por insuficiencia o inexistencia de financiamientos suficientes agravados por el desinterés de las IES para constituir bases de datos, infraestructura y bolsas institucionales para complementar lo que deja fuera el PROMEP.
- La persistencia de resistencias de los investigadores para proceder de manera colegiada y participativa.

En el caso de la mesa destinada al análisis de experiencias de constitución y funcionamiento de redes y grupos de investigación se presentaron trabajos que reflejan precisamente esa diversidad de modalidades de organización del trabajo académico a las que genéricamente se conoce como redes pero que responden a modalidades específicas que son las de los grupos de investigación, cuerpos académicos y las propiamente redes que muestran diversos grado de desarrollo.

Las temáticas que se abordaron en las ponencias son igualmente diversas y una constante es su relación directa con las prácticas profesionales de los integrantes de los grupos de investigación, siendo menos los casos de temáticas de tipo transdisciplinar.

Entre los diversos aspectos problemáticos en el desarrollo de este tipo de organizaciones se señalan los insuficientes financiamientos para su funcionamiento, la debilidad de la cultura del trabajo en grupo; las asimetrías en los niveles de desarrollo de los cuerpos académicos, grupos y redes que se articulan para el trabajo colectivo; la necesidad de elevar el impacto social de la investigación, poniendo mayor atención en el proceso de transferencia y en la obtención de productos útiles socialmente y competitivos en el exterior y que la carrera por puntos y estatus académico presentes en este tipo de políticas dé lugar a distorsiones que redunden en el descuido la calidad de la

investigación y su pertinencia social.
Finalmente, en cuanto a las propuestas para el desarrollo y optimización de las metas y objetivos de estas políticas que se abordó en la mesa tres, se destacan por su consenso las siguientes:

- Ante las dificultades para el reconocimiento de los trabajos de cuerpos académicos, se propone gestionar la constitución de una Sociedad Civil de Cuerpos Académicos, su legalización ante notario público y su inscripción ante **el registro federal de organizaciones de la sociedad civil.** Así se puede facilitar la búsqueda de alternativas de financiamiento de proyectos ante instancias de gobiernos, fundaciones y organismos internacionales.
- Se exige una mayor transparencia con relación a gastos de inversión, que están sujetos a las decisiones de administradores de los recursos. En ocasiones, los precios en el mercado son más bajos que los precios que los investigadores pagan a proveedores que tienen convenios con las instancias que administran los recursos, o bien no se reciben los equipos conforme a las características requeridas.
- Impulsar ajustes en la política que favorezcan la concepción de la red como un espacio de interlocución y sistematización de la producción individual con los esfuerzos institucionales para mejorar la productividad y la calidad de la investigación.
- Promover la realización de reuniones regionales entre líderes de cuerpos académicos en Consolidación y Consolidados de las Universidades Públicas Estatales, para el establecimiento de programas de trabajos conjuntos sobre temas específicos que impacten en el desarrollo regional sustentable y su conformación en RED.

3. *Referencias bibliográficas*

Bajo, A. y otros (2006). *Cuerpos académicos y desempeño institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. México: PROMEP-UAS.
Bastidas Morales, J. y otros(2005). *Estructura del Conocimiento en*

Sinaloa. Análisis de las estrategias para su desarrollo. México: UAS.
Castañeda Cortés, J.B.(2004). *Los cuerpos académicos en las políticas públicas para la educación superior de México. Un análisis del impacto del Promep en la UAS.* Tesis doctoral. UNAM. México

- (2007). *La educación superior en México. Políticas globales para problemas locales: las dificultades de su articulación*. México: UAS-SEPyC-Promep.
- (2008). *Educación superior en México. Políticas globales para problemas locales: las dificultades de su articulación*. México: PROMEP-UAS-SEPyC.
- (2010). *Los cuerpos académico del Promep. Una valoración de su política y el trabajo en redes.* México: UAS-CUMEX-UdeG-Promep-Ediciones El Lirio.

Mendoza Rojas, J. (1997). "Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación" en *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES.
Mungaray Lagarda, A. y Valenti Nigrini, G. (coord.) (1997). *Políticas públicas y educación superior.* México: ANUIES
OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación superior.* México: OCDE.
Schugurensky, D. (1998). "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo? En *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo.* México: Siglo XXI
.
SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
SEP (1996). *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior (PROMEP).* México. SEP-ANUIES-CONACyT.
SEP (2000). *Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales : La educación superior en México.* México. SEP Documentos en línea.
Varela Petito, G. (1997)."La política de la educación superior en la década de los noventa : Grandes esperanzas e ilusiones perdidas". *En*

Politicas públicas y educación superior. México: ANUIES.
Villaseñor García, G. (1997). *La identidad en la educación superior en México.* México: CESU-UNAM; UAM-X; UAQ.

Comunidades de aprendizaje. Un proyecto transformador. Desde la práctica del colegio "La Paz" (Albacete)

Rosa María Martínez Soriano
C.A. de Aprendizaje "La Paz". Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural del centro educativo y de su entorno cuyo objetivo es que todas las personas tengan acceso a la sociedad de la información. Se basa en las teorías y prácticas reconocidas por la comunidad científica internacional, respondiendo de forma igualitaria a los retos y necesidades que se plantean a las personas y colectivos en todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual. (CREA).

CREA: nace de la investigación del Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades. Marta Soler es su directora.

El Centro de investigación social y educativa (CREA) realiza proyectos de investigación que contribuyen al desarrollo teórico y práctico de las ciencias sociales: en concreto se centra en el análisis de la sociedad actual, su problemática y las medidas que contribuyen a resolverla, con especial atención al ámbito de la educación y la formación.

Actualmente desarrolla más de quince proyectos de investigación con el objetivo común de analizar las desigualdades sociales y las dinámicas de formación que contribuyen a superarlas. Su investigación no queda en el ámbito teórico, ya que siempre va dirigida a la aplicación de medidas orientadas a evitar la exclusión de los diferentes grupos sociales del desarrollo de la sociedad de la información. Fruto de una amplia colaboración con grupos de investigación de otros países, CREA estudia un variado abanico de situaciones, grupos sociales y políticas formativas, y tiene aplicaciones relacionadas tanto con la amplitud y la calidad educativas como con la facilitación de

generación de empleo.
CREA ofrece los siguientes resultados, obtenidos de su investigación:

- Fórmulas para incrementar la participación de aquellos sectores que tradicionalmente no intervienen en los diferentes ámbitos de la vida social y política.
- Nueva conceptualización de las habilidades y competencias para el planteamiento de programas educativos.
- Proyectos de transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje como fórmula innovadora de superación del fracaso escolar y absentismo. Asesoramiento en todas las fases del proceso.
- Asesoramiento en la aplicación del aprendizaje dialógico.
- Directrices para la planificación de políticas de acreditación de la experiencia previa adquirida por la práctica, en los diferentes ámbitos de vida cotidiana.
- Técnicas de investigación de orientación comunicativa: tertulias, relatos de vidas, entrevistas y estudios de casos comunicativos.
- Nuevas vías de inserción sociolaboral para minorías étnicas.
- Posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en educación como vía de democratización de los diferentes procesos formativos.
- Evaluación de proyectos y análisis de necesidades.
- Estudio de competencias y de necesidades formativas mediante instrumentos analíticos de creación propia (ANAT y acotado).
- Impulso y contribución al desarrollo de la teoría crítica de la comunidad científica internacional, realizando aportaciones que la enriquezcan o potenciando que se realicen, organizando seminarios u otras actividades que proporcionen un espacio de intercambio científico.

El proyecto de transformación de centros educativos en **Comunidades de Aprendizaje** se basa en el *aprendizaje dialógico* para lograr un doble objetivo: el **máximo aprendizaje para el alumnado y una buena convivencia**. La comunidad educativa y en especial las familias se implican en la organización y gestión del centro

a través de las comisiones de trabajo, entran en el aula a través de los grupos interactivos y participan en actividades de formación en el propio centro.
Los centros educativos deciden una transformación global en comunidades de aprendizaje y comienzan a dar pasos hacia esa perspectiva que implica la incorporación progresiva de:

-Actuaciones educativas que dan mejores resultados en cuanto al aumento del aprendizaje instrumental y la mejora de la convivencia, según las investigaciones y criterios de la comunidad científica internacional.

-Bases teóricas y descubrimientos de las investigaciones más relevantes según la comunidad científica internacional.

-Prácticas educativas inclusivas que superan las prácticas segregadoras.

-El aprendizaje dialógico con el fin de superar: 1) las jerarquías inhibidoras del diálogo, 2) las expectativas negativas, 3) las resistencias a la transformación, 4) el fracaso escolar, 5) la violencia, 6) la insolidaridad y 7) las discriminaciones racistas y sexistas.

- Organización de aulas en **grupos interactivos** para ir eliminando las prácticas segregadoras.

-Formación del profesorado, familiares, personal no docente, voluntariado y demás personas y grupos que interactúan con el alumnado.

-Prevención dialógica de conflictos.

-Lectura dialógica.

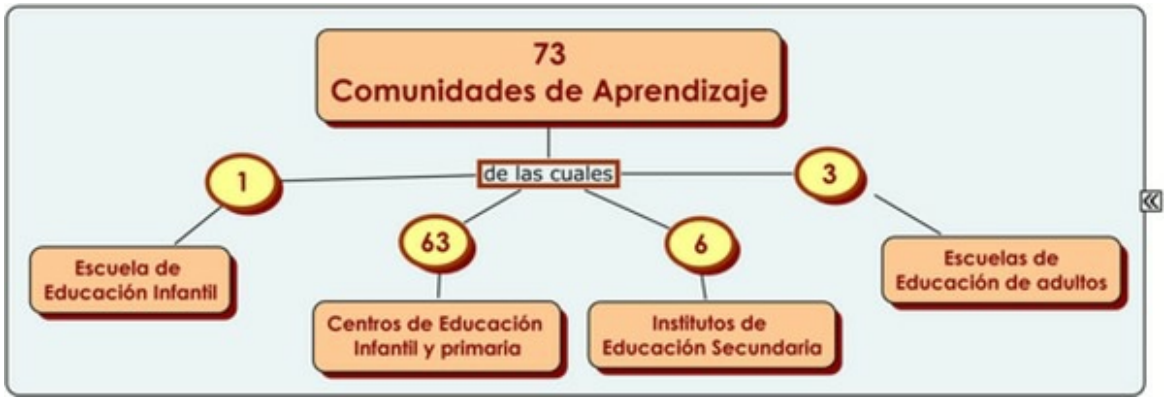
-Participación abierta a toda la comunidad en forma de comisiones de trabajo.

- Y todas aquellas actuaciones, teorías e investigaciones que se vayan añadiendo a las anteriores o las sustituyan obteniendo mejores resultados.

No todos los centros que son comunidades de aprendizaje han incorporado todos estos puntos, pero sí todos han dado ya algunos

(pocos o muchos) pasos en esa dirección. Todos los centros han introducido prácticas inclusivas y resultados de la investigación científica.

Ya hay 73 **Comunidades de aprendizaje**, centros que *actualmente están funcionando* y han realizado su proceso de transformación hacia prácticas educativas inclusivas, 70 en territorio español distribuido en las siguientes Comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Euskadi, Extremadura y Murcia. También 3 escuelas de Educación Infantil y primaria en **Brasil**.



En Castilla-La Mancha sólo hay un centro (nuestro centro), sito en Albacete, Comunidad de Aprendizaje "LA PAZ" Centro de educación primaria y primer y segundo ciclo de la ESO. Con una linea educativa, compuesta de 178 alumnos y alumnas, 25 docentes (incluido el equipo de orientación y directivo) y dos mediadores de la congregación religiosa Hijas de la Caridad.

Nació en julio de 2006 y lleva cuatro cursos completos transformando. Está ubicada en el barrio de la Milagrosa, es un barrio marginal y periférico de la ciudad de Albacete, con un nivel socioeconómico y cultural muy bajo.

Entre muchas cosas hemos conseguido:

- Aumento de matrícula y disminución del absentismo.
- Aumento del rendimiento de los alumnos y alumnas.
- Aumento de salidas y actividades extraescolares
- Mejora en la disciplina y en la resolución de conflictos.
- Realización de asambleas de aula de manera sistemática trabajando los principios de comunidades con la presencia del tutor.

● Creación de una emisora de radio y periódico escolar con la participación del barrio y de todos los alumnos y alumnas del colegio.

● Creación y funcionamiento de la biblioteca tutorizada.

● Funcionamiento de los grupos interactivos en educación primaria en las áreas de matemáticas, lengua e inglés con muy buenos resultados.

● Grupos interactivos en educación infantil.

● Se ha elaborado un horario de aula que permite trabajar las áreas instrumentales en las dos primeras horas de la mañana para avanzar en el aprendizaje de nuestro alumnado.

● Funciona el 2 por 1 en las clases, fomentando la aceleración de los aprendizajes.

● Disponemos de una evaluación de todo nuestro alumnado para establecer competencias ajustadas a su nivel para trabajar al inicio del curso.

● Funcionamiento de las comisiones mixtas (con entidades del barrio, familiares y otros sectores de la población): convivencia, absentismo, recursos y voluntariado.

● La comisión de recursos ha conseguido la revisión bucodental y oftalmológica, así como gafas a 5 euros para todo el alumnado que lo necesita.

● Existe una buena coordinación entre el colegio y las asociaciones del barrio.

● Apertura del centro a diversas actividades; alfabetización, actuaciones teatrales, sala de café...

● Ha aumentado el número de familiares voluntarios especialmente en educación infantil y el primer ciclo de primaria.

● Se ha introducido un nuevo programa "Familias lectoras" (los familiares van al colegio en horas lectivas a leer con sus hijos e hijas).

● Se ha llevando a cabo un curso de auxiliares de comedores escolares.

- Nos hemos unido los tres colegios de los dos barrios para llevar a cabo las mismas estrategias educativas.
- Hemos sido el desencadenante para llevar a cabo una parte del proyecto llamado "Urbanitas" financiado por la Unión Europea y tramitado por el Ayuntamiento, desde las estrategias de éxito escolar de Comunidades de Aprendizaje.
- Instalar en el colegio el aula matinal y el comedor para más de la mitad del alumnado.
- Seguimos y no desistimos de poner el centro bonito con ayuda de la Administración, comunidad educativa y barrio.
- Nuestro lema: "Pasar de la cultura de la queja a la de la transformación"

(Re)pensar los centros educativos: retos y perspectivas en la organización desde la educación social

Rut Barranco Barroso
María Díaz García
Universidad de Castilla-La Mancha

1. *Introducción*

En nuestros días, impera una sensación de desconcierto generalizado entre los profesionales del mundo educativo, como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales que la sociedad viene sufriendo.

No es la pretensión de esta comunicación hacer un análisis pormenorizado de estos nuevos signos de cambio, pero si rescatar algunos de ellos, a partir de la aportación de diferentes teóricos, que nos permitan analizar las nuevas demandas que esto conlleva a la institución educativa.

En primer lugar, analizaremos las aportaciones de Bauman en las que da cuenta del tránsito de una «modernidad sólida» -estable, repetitiva- a una «modernidad líquida»- flexible, voluble- dominada por una inestabilidad asociada a la desaparición de los referentes a los que anclar nuestras certezas.

Por otro lado, seguiremos el análisis que Marc Augé realiza en torno a la sobremodernidad, y concretamente en cómo esta encuentra su

expresión en la multiplicación de espacios (no lugares) e intentaremos establecer qué relación mantiene este pensamiento con lo que nos podemos encontrar en una institución educativa.
En último lugar, rescataremos las palabras del sociólogo francés Alain Touraine, en su análisis de la postmodernidad, cuando afirma que la desaparición de lo social no se produce solo en términos de instituciones sociales, sino también de la experiencia personal, concibiendo la escuela como la institución básica de este nuevo mundo, a la que hay que exigirle que reconozca la singularidad de cada sujeto.

2. *Descripción de la aportación*

Ante estos cambios sociales, la escuela se enfrenta a grandes retos a los que debe ofrecer una respuesta. Nos encontramos ante una sociedad que no crea vínculos, o los que crea son en ocasiones demasiado frágiles o transitorios, dónde la escuela queda limitada a ser un lugar de tránsito hacía la ciudadanía y el mundo del trabajo y donde la percepción de lo social queda en un menospreciado lugar.
Creemos que estas situaciones hacen que el alumno se encuentre perdido, sin referentes, sin metas lo cual perjudica su proceso de aprendizaje y lo que es aún más importante su construcción como sujeto.
Además de la adaptación a estos grandes cambios sociales, la institución educativa se encuentra con la necesidad de trabajar y abordar una diversidad hasta ahora desconocida para ella y se propone como gran reto ofrecer una respuesta educativa de calidad con equidad es su reparto. La institución educativa toma conciencia de que "hay que pasar de una escuela de oferta a una escuela de demanda, orientada hacia el alumno" **(2)** y es consciente de que eso no puede asumirlo en solitario sin el esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa.
La escuela no puede seguir asumiendo un rol omnipotente en la educación. Se precisan nuevas perspectivas, cambios organizativos, nuevas estrategias de colaboración interinstitucional, nuevas formas de trabajo educativo, etc.; que implican que la escuela pase de una estructura de organización rígida a una estructura de organización

mucho más flexible.
Es aquí, donde enmarcamos la entrada de una nueva figura educativa al sistema educativo, el Educador Social. Dicha figura, debido a su trayectoria profesional y a su práctica educativa y social se considera clave, a la hora de aportar a la escuela, la flexibilidad y las nuevas formas de trabajo en red que ahora se demandan en la nueva organización educativa.
En definitiva, la presencia del educador social puede ayudar a dar continuidad a muchas de las actuaciones que en el momento se estén implementando en los centros educativos, pero también debe potenciar la transformación del centro desde sus prácticas y metodologías, entre las que proponemos:
• Favorecer y potenciar el trabajo en red, entendiendo éste en dos sentidos. Por un lado, como el trabajo sistemático de colaboración y complementación entre los recursos locales de un ámbito territorial. Es decir, más que una mera coordinación, se trata de una articulación comunitaria que permite colaborar de forma estable y sistemática, para evitar duplicidades, la competencia entre recursos, la descoordinación y la potenciación del trabajo en conjunto. Y por otro lado, como una metodología de trabajo que establece acciones y actividades intencionadas que favorecen la aparición y consolidación de espacios y tiempos educativos, es decir, de situaciones que favorezcan la circulación del sujeto por la diversidad de redes sociales y que conecten a éste a nuevas posibilidades formativas, culturales, de relaciones, etc.
Para ello, el educador social conoce y trabaja con lugares de interés formativo, lúdico, cultural, etc., con los que cuenta el entorno en el que se enmarca la institución. En definitiva, un verdadero trabajo interinstitucional e interdisciplinar haciendo de puente entre el entorno y la comunidad educativa.
• Generar y favorecer que el centro educativo se constituya como un verdadero "lugar de experiencias", dónde se crean vínculos estables y sólidos aportando al sujeto experiencias que le permitan la construcción de subjetividad, donde se reconocen como sujetos e interactúan con otros.

Para ello, como Educadores Sociales debemos dar cabida a la diversidad, evitando espacios homogeneizantes, dinamizando el centro (en el horario escolar y fuera de éste), integrando a los alumnos en la vida del centro (Plan de Acogida, fomento del asociacionismo, junta de delegados, implicación en los proyectos de gestión y mejora de la convivencia, etc.).

A través de estas líneas, pretendemos poner de relieve, que el Educador Social puede aportar nuevas formas de trabajo y de organización a los centros educativos, que den respuestas a las demandas sociales y a las nuevas necesidades de la comunidad educativa.

3. *Referencias bibliográficas*

ASEDES y CGCEES. (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y Competencias*. Barcelona: ASEDES.

Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida. Barcelona*: Gedisa.

Touraine, A. (2006). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Buenos Aires:* Paidós.

Alacena. Un repositorio de diseños del aprendizaje

Carlos Marcelo García
Paulino Murillo Estepa
Cristina Mayor Ruiz
María Rita Sánchez Moreno
Carmen Yot Domínguez
Universidad de Servilla
Jose María Rodríguez López
Universidad de Huelva

1. *Marco de referencia*

Que la universidad está cambiando es una afirmación que no conlleva

ninguna novedad. La universidad actual hace frente a dos importantes retos planteados, a saber: consolidar el EEES y adaptarse a los cambios que está imponiendo la Sociedad del Conocimiento.

La reforma universitaria ha supuesto, en primer lugar, un cierto avance hacia un enfoque profesionalizador, que tiene como referencia un perfil profesional, cuyo principal criterio para diseñar los planes de estudio es el conjunto de competencias que se pretenden adquirir y el cual da orientaciones para decidir la metodología de aprendizaje más adecuada y para seleccionar los contenidos necesarios (Yániz, 2008).

Además ha abierto cauces para definir la orientación de los estudios de forma que éstos se adecuen a las condiciones y demandas que plantea la Sociedad del Conocimiento y su consecuencia inmediata de formación a lo largo de la vida (M.A Zabalza, 2005), demandas de formación, principalmente, en competencias genéricas exigidas a los empleados modernos como las de pensar críticamente, encontrar, analizar y sintetizar información, solucionar problemas en una variedad de contextos, trabajar con eficacia en equipos, usar el conocimiento en dominios y situaciones diferentes, etc. (Harper, O'Donoghue, Oliver, & Lockyer, 2001).

Sin embargo, la más trascendente consecuencia de los cambios acontecidos en la organización de la enseñanza universitaria radica en la demanda de un cambio metodológico hacia una enseñanza orientada al aprendizaje (López Noguero, 2007), esto es, de una renovación metodológica (De Miguel Díaz, 2006).

En primer lugar, al adoptar el denominado crédito europeo estamos contabilizando el tiempo de trabajo del alumnado por lo que priorizamos su actividad en todo proceso de enseñanza- aprendizaje frente a la del docente. En segundo, el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender (González & Wagenaar, 2003).

Las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional (M.A Zabalza, 2005). Así, si se asume un enfoque competencial,

proporcionar la formación necesaria para adquirir determinadas competencias significa diseñar situaciones de aprendizaje que promuevan la adquisición de habilidades, el desarrollo de actitudes y el aprendizaje de los conocimientos que componen el conjunto de las competencias de referencia; el conocimiento necesario para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para abordar diferentes situaciones (solucionar un problema, resolver una tarea, realizar un servicio); y la habilidad para movilizar lo necesario en cada caso y para aplicarlo con efectividad y eficacia (Yániz, 2006). Además será necesario acercar al estudiante a contextos próximos a los que constituirán su ámbito de actuación profesional y social, y utilizar una metodología que facilite el aprendizaje de prácticas en las que tenga que movilizar sus recursos para generarlas (Yániz, 2008).

En definitiva, el giro hacia un sistema centrado en el alumnado implica la implementación de entornos didácticos y físicos que permitan el aprendizaje activo (Huber, 2008). En ellos es el alumnado quien construye su conocimiento a partir de actividades de aprendizaje (Benito Capa & Cruz Chust, 2007), que para maximizar la calidad de los resultados de aprendizaje, según Meyers & Nulty (2009), deberían ser auténticas, reales y relevantes; constructivas, secuenciadas y relacionadas entre sí; requerir que los estudiantes utilicen y participen progresivamente en procesos cognitivos de orden superior; estar todas alineadas a los resultados de aprendizaje deseados, y potenciar el interés y motivación por aprender.

Las orientaciones impulsadas por el EEES advierten, de hecho, que la planificación didáctica de una materia debe exponer secuencialmente el conjunto de actividades y tareas a realizar por los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje (De Miguel, 2006, p. 17).

Entendemos que learning design, como producto tangible de comunicación (Brown, 2006), tomará forma de guía efectiva para ayudarnos a diseñar ambientes de aprendizaje de alta calidad (Bennett, Agostinho, Lockyer, Harper, & Lukasiak, 2006). Learning design es una representación de la práctica de enseñanza- aprendizaje argumentada en alguna forma de notación de modo que pueda ser compartida entre los docentes, realizada por un nuevo profesor/a o

sirva como fundamento en el proceso de creación de nuevas actividades de aprendizaje (Conole, 2008). Expresamente, define bajo qué condiciones las actividades de aprendizaje tienen que ser realizadas por los estudiantes y profesores para permitirles lograr objetivos de aprendizaje determinados (Conole, 2007; R. Koper & Olivier, 2004).

En este sentido, cobra relevancia plantearnos investigar cómo los profesores universitarios diseñan la enseñanza, presencial u online, a través de la secuenciación de actividades de aprendizaje de los alumnos, así como, tratar de representar, dar a conocer y hacer reutilizables estas secuencias de aprendizaje.

El proyecto E- learning, Diseños de Aprendizaje y Enseñanza Universitaria. Patrones de diseño de aprendizaje, desarrollado a partir de un Proyecto de Investigación de Excelencia aprobado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía en su convocatoria de 2006, tenía como objetivos identificar y describir las secuencias de actividades de aprendizaje que planifican diferentes profesores universitarios y crear un repositorio digital de diseños del aprendizaje que pudiera ser consultado por el profesorado universitario en el desarrollo de su función de diseño, de planificación.

2. *Muestra y metodología*

Para la consecución del primero de los objetivos nos entrevistamos con 50 profesores/as universitarios/as de las diferentes universidades andaluzas, distribuidos entre las cinco grandes áreas de conocimiento que regulan actualmente las titulaciones universitarias **(3)** , con la finalidad de que nos describieran el proceso metodológico utilizado en sus clases.

A lo largo de las entrevistas se pretendía conocer e identificar, por ello, al menos los siguientes elementos para cada posterior diseño del aprendizaje:

- Contexto de la actividad. Se refiere a sus objetivos, resultados de aprendizaje esperados, prerrequisitos, ambiente y momento en que se desarrolla, dificultad, etc.
- Tareas que realiza el alumnado. Diferenciamos entre: tipo

(asimilativa, manejo de información, aplicativa, comunicativa, productiva, experiencial), técnica (portfolio, examen, ensayo, mapa conceptual, role playing, debate), interacción (individual o en grupos), roles (alumno individual, alumno miembro de un grupo, docente como asesor, mentor, evaluador...) recursos (simulaciones, textos, audiovisual, páginas web, correo) evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa).

Todas las entrevistas se grabaron en audio y tuvieron una duración media de 90 minutos aproximadamente, dependiendo de la complejidad de cada una de las secuencias. Una vez finalizada cada una de las entrevistas, el equipo de investigación trabajó para trasladar la secuencia descrita en las entrevistas a un documento estándar que permitiera reconstruir y comprender cada secuencia de aprendizaje. Esto es, procedimos a realizar un informe de cada secuencia de aprendizaje que aludía a su descripción y organizaba la información recogida para cada una de las secuencias de aprendizaje en los siguientes epígrafes:

- Datos de identificación. Breve reseña a la materia y titulación en la cual se desarrolla la secuencia de aprendizaje. En aquellos casos en que no se deseara guardar el anonimato también se recogieron datos personales de los docentes.
- Resumen de la secuencia de aprendizaje. Descripción breve de las actividades desarrolladas en la secuencia de aprendizaje.
- Representación gráfica de la secuencia de aprendizaje y tabla síntesis de la secuencia. Utilizando la matriz como forma de representación se resumió la información recogida en la descripción posterior relativa a las actividades que componen la secuencia de aprendizaje haciendo referencia tanto a éstas como los recursos necesarios para su desarrollo y el rol del docente y el alumnado en ellas. El diagrama ilustra la secuencia de actividades de aprendizaje.
- Descripción detallada de la secuencia de aprendizaje.

Reproducimos a continuación un ejemplo de una secuencia de aprendizaje:

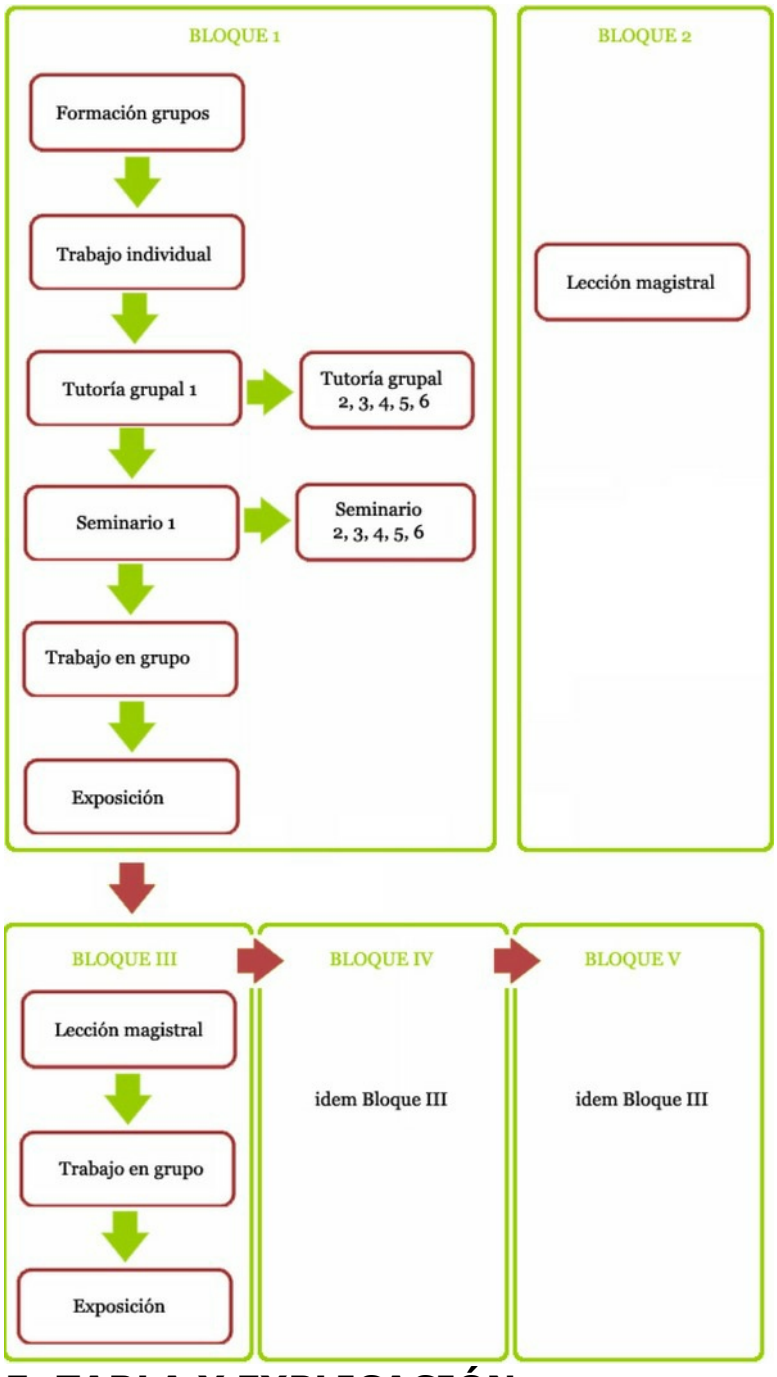
1. TÍTULO DE LA SECUENCIA: Aprendizaje cooperativo del Derecho Tributario.

2. DATOS GENERALES Y DE IDENTIFICACIÓN:

- Departamento: Derecho público y Económico.
- Asignatura: Derecho Financiero y Tributario I, anual de 4º curso de la titulación conjunta en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, 9 créditos totales (6 teóricos y 3 prácticos).
- Ratio: 65 alumnos aprox.

3. RESUMEN: La secuencia de aprendizaje está constituida por las actividades: clase magistral, grupos puzzles y resolución de casos. Cada una de ellas se desarrolla en bloques temáticos diferenciados.

4. GRÁFICO:



5. TABLA Y EXPLICACIÓN:

RECURSOS	TAREAS	ROLES *
PowerPoint	Lección magistral	A: Individual D: Presentador Interacción uno- muchos: docente- alumnado.
	Grupos puzzles	
Selección de jurisprudencia constitucional. Cuestionarios individuales. Plataforma	Trabajo individual	A: Individual Interacción individual
Trabajo previo.	Seminario de Expertos	A: Presentador D: Evaluador Interacción grupal
	Tutorías grupales	A: Individual D: Orientador Interacción grupal
Casos. Trabajo previo. Plataforma.	Trabajo en grupo	A: Miembro grupo Interacción grupal
	Exposición	A: Presentador Interacción uno- muchos: alumno- grupo clase.
	Método del caso	
PowerPoint	Lección magistral	A: Individual D: Presentador Interacción uno- muchos: docente- alumnado.
Casos prácticos. Plataforma.	Trabajo en grupo	A: Miembro grupo Interacción grupal
	Exposición	A: Presentador Interacción uno- muchos: alumno- grupo clase.

* La interacción siempre podrá ser, además, uno-uno (alumno-profesor, tutoría individualizada).

La secuencia de aprendizaje es desarrollada en base a un proyecto de mejora de calidad docente en dos asignaturas: Derecho Financiero y Tributario I y Derecho Financiero y Tributario II. Aún cuando describiremos el proceso de enseñanza- aprendizaje en una de ellas, Derecho Financiero y Tributario I, hay que saber que la secuencia es idéntica para las dos.

El docente siempre había tenido interés por cambiar la metodología de las materias a sabiendas de que la lección magistral no se ajustaba del

todo a la reforma que propone el Espacio Europeo de Educación Superior y que era necesario superar la pasividad y ausencia de motivación en el alumnado. En un curso experto de actualización didáctica conoció las dinámicas de trabajo que componen la secuencia y tras un proceso de reflexión y con el pleno convencimiento de que se ajustaba a su materia se decidió a implementarla.

Las mejoras no sólo afectaron a la metodología sino que, además, se llevó a cabo una reducción del temario dado que "era muy extenso, inabarcable y en la práctica nunca se podía dar completo por la falta de tiempo". De cuarenta temas aproximadamente que tenía la asignatura se redujeron a veinte temas que fueron estructurados en cinco bloques temáticos. El docente diferenció entre "aquellos que eran absolutamente novedosos para el alumno y bloques temáticos de los que el alumnado tenía alguna formación previa no por Derecho Tributario [...] sino por otras disciplinas jurídicas que tienen estrecha relación con el Derecho Tributario". Estos últimos son desarrollados conforme a dinámicas de trabajo autónomo del alumnado mientras el primero responde a la clásica lección magistral. Veamos la secuencia con más detalle.

Primer cuatrimestre

En el primer cuatrimestre del curso se abordan los dos primeros bloques temáticos del programa. Ambos se están cursando simultáneamente.

El bloque temático uno (temas 1-7 del programa) se divide en dos módulos. Cada módulo se desarrolla a partir de la actividad que denominaremos grupos puzzles. Ésta responde al método Jigsaw o Rompecabezas, considerado por el docente "el más innovador [(4)] [...], que se aplica menos en la Facultad" por lo que se trata de una actividad de trabajo cooperativo.

Previo a su implementación el docente elabora el siguiente material, para cada módulo, que es puesto a disposición del alumnado a través del Aula Virtual en la plataforma Moodle:

a. Una selección de jurisprudencia constitucional relativa a los aspectos jurídicos a estudiar.

b. Una relación de cuestionarios individuales.

c. Un caso práctico final de dificultad media/alta, según el docente "diría que incluso alta".

Para su desarrollo el grupo clase es dividido por el docente en pequeños grupos de seis alumnos/as. Los denominaremos grupos origen. En cada grupo origen se elige un portavoz o líder. "Los grupos son de seis alumnos porque el módulo tiene seis puntos". Veamos a continuación cómo se desarrolla la actividad.

1. Trabajo individual. El alumnado de forma individual debe especializarse en un punto del módulo. Para ello a cada uno de los miembros de los diferentes grupos origen le es asignado un punto o cuestión. Cada estudiante de forma individual deberá leer la parte del contenido que corresponde a su cuestión, examinar ésta en profundidad y resolver el cuestionario relativo a la parte del módulo que le ha tocado analizar. Los cuestionarios están compuestos por preguntas teóricos- prácticas a responder y a defender en los Seminarios de Experto. Los cuestionarios facilitarán la interpretación de la jurisprudencia y "verificar que el alumno ha entendido lo que ha leído y que además es capaz de aplicarlo a supuestos similares que se le puedan plantear". Los cuestionarios se presentan sin las soluciones en tanto que puede no existir una solución única y al alumnado no se le solicita que acierte en la solución sino que realicen una argumentación que sea defendible jurídicamente.

2. Seminario de Expertos. Se desarrollan un total de seis seminarios (uno por cada punto) al que asiste el alumno de cada grupo origen que ha trabajado en la parte del módulo que constituye el objeto del seminario. En él la cuestión trabajada es abordada monográficamente, se exponen los resultados de los cuestionarios individuales y se mejoran las conclusiones alcanzadas. El docente va lanzando las preguntas y cada alumno irá dando su opinión. Entre todos tratarán de hallar las mejores soluciones posibles. Los cuestionarios serán entregados por escrito al docente para que éste pueda valorar el trabajo individual. No obstante, las intervenciones también serán evaluadas. Los seminarios tienen lugar en el

seminario del departamento, normalmente tienen una duración de dos horas y cada seminario será desarrollado en una semana diferente.

3. Tutorías grupales. A petición del alumnado se desarrolla una tutoría grupal para cada grupo de expertos (alumnos de los diferentes grupos origen que comparten el mismo punto de estudio y participarán en el mismo seminario) previa al desarrollo del seminario de experto. A título individual en cursos académicos anteriores el alumnado acudía a tutoría para plantear cuestiones que previamente el docente había explicado a otro compañero/a. Éste es el motivo por el que se desarrollan las tutorías grupales. En estas tutorías "no se dan respuestas al cuestionario. Ellos preguntan sobre las sentencias u otras dudas que estén apareciéndoles y el docente responde. Asimismo si el docente considera que debe proporcionar alguna información a ser tenida en cuenta, realizar alguna introducción, etc. se le proporciona o realiza.

4. Trabajo en grupo. Se reúnen los grupos origen. Cada miembro expone al resto de sus Lección magistral. La compañeros/as los conocimientos aprendidos. Seguido, todos deben resolver un caso práctico final relativo a las seis partes estudiadas. La solución será presentada al docente e irá firmado por los seis componentes. Según el docente se procura que "el caso práctico les obligue a sentarse y a contarse lo que han aprendido y no pueda ser un mero ensamblaje".

5. Exposición. La solución del caso grupal tendrá una defensa en gran grupo, de forma que una vez resuelto en el grupo origen el líder de cada grupo presenta al grupo clase las conclusiones alcanzadas en el estudio del caso.

El docente reconoce que está muy satisfecho con esta actividad, al igual que el alumnado. "Incluso alumnos repetidores comentan que cuestiones que no lograban entender por más que se les explicaba las han entendido, porque por fin es que la han tenido que leer ellos".
Aun cuando el trabajo individual y grupal es valorado con un 40% sobre la primera calificación parcial de la asignatura, en el examen se han incorporado preguntas tipo test sobre la temática trabajada. El

docente indica que no sabe hasta qué punto se debe o no, más si lo hace es porque le consta que tienen poco tiempo para reunirse y de alguna forma esto les obliga a intercambiar información. "De por sí resolver el caso era muy difícil hacerlo si no se reunían para intercambiar información pero, digamos, que como segundo mecanismo para garantizar ese proceso de comunicación se incorpora el tipo test en el examen aún cuando no se valora demasiado".

El segundo bloque temático (temas 8-12 del programa) es "objeto de lección magistral", se desarrolla por completo mediante exposiciones del docente, quien se apoya en presentaciones PowerPoint, al grupo clase en el aula ordinaria. Según el docente, "así cubro las horas presenciales ineludibles pero además hasta la fecha estoy convencido de que ese bloque debe impartirse vía lección magistral". Es importante saber que el contenido aún no teniendo relación directa con el trabajado en el bloque 1 puede ayudarles en un momento determinado a desarrollar la actividad de grupos puzzles.

Segundo cuatrimestre

En el segundo cuatrimestre del curso se abordan los tres bloques temáticos del programa restantes. Se sigue trabajando por grupos pero mediante una dinámica habitual o familiar en las disciplinas jurídicas como es el método del caso.

No se puede desarrollar en ellos el trabajo en grupos puzzles porque "estos temas, por su composición, no se pueden fragmentar tan fácilmente en puntos [...], son procedimientos tributarios entonces hay que tener una visión general". No obstante, se sigue trabajando en los grupos origen.

Se han elaborado casos prácticos de dificultad media/alta concernientes a los temas objeto de estudio que completan el programa. Los casos son facilitados al alumnado a través del Aula Virtual.

La secuencia que se describe a continuación se repite para cada uno de los bloques:

1. Primera semana de cada bloque, mediante, lección magistral el docente introduce el contenido, los aspectos básicos objeto de estudio.

2. Trabajo en grupo. Posteriormente, cada uno de los grupos origen dan solución al caso práctico presentado y concerniente al tema profundizando en los contenidos. Los casos se resuelven entre todos, todos "tienen que implicarse, leer el reglamento y buscar jurisprudencia para resolver el caso". El caso será presentado por escrito al docente.

3. Exposición. A través del portavoz, cada grupo origen expone los resultados al grupo clase. La función de portavoz será asumida en cada exposición por uno de los miembros del grupo, "sobre todo para desarrollar la competencia de liderazgo, sino el que habla es siempre el mismo y los demás no la están desarrollando, además en una disciplina jurídica es fundamental saber hablar en público".

Finalmente se procede a la evaluación del trabajo grupal e individual mediante un examen y valorando el trabajo desarrollado con un 40% sobre la segunda calificación parcial.
La evaluación total de la secuencia es el resultado de la media entre las dos calificaciones obtenidas de considerar sobre un 60% la nota de examen y sobre un 40% el trabajo desarrollado bien en los grupos puzzles bien en la resolución de los casos.

3. *El repositorio Alacena*

El segundo de los objetivos supuso la creación del repositorio digital Alacena, disponible en la web de nuestro grupo de investigación [(5)] . Alacena cuenta con un total de 58 [(6)] diseños del aprendizaje, a los que cualquier persona puede acceder. La Alacena se constituye así en un recurso abierto y disponible para el profesorado universitario, donde localizar diferentes diseños del aprendizaje organizados según tres criterios de búsqueda:

- Por rama del conocimiento. Tomando en consideración las cinco áreas de conocimiento.
- Por orientación pedagógica. Aunque la mayoría de las secuencias de aprendizaje incorporan una variedad de actividades a realizar por el alumnado, observamos que tienden a predominar algún tipo en las diferentes secuencias. Así, hemos diferenciado entre:

asimilativas, con manejo de información, de aplicación, comunicativas, y productivas.

- Por modalidad. Hemos diferenciado tres modalidades de secuencias: presencial, online y semipresencial.

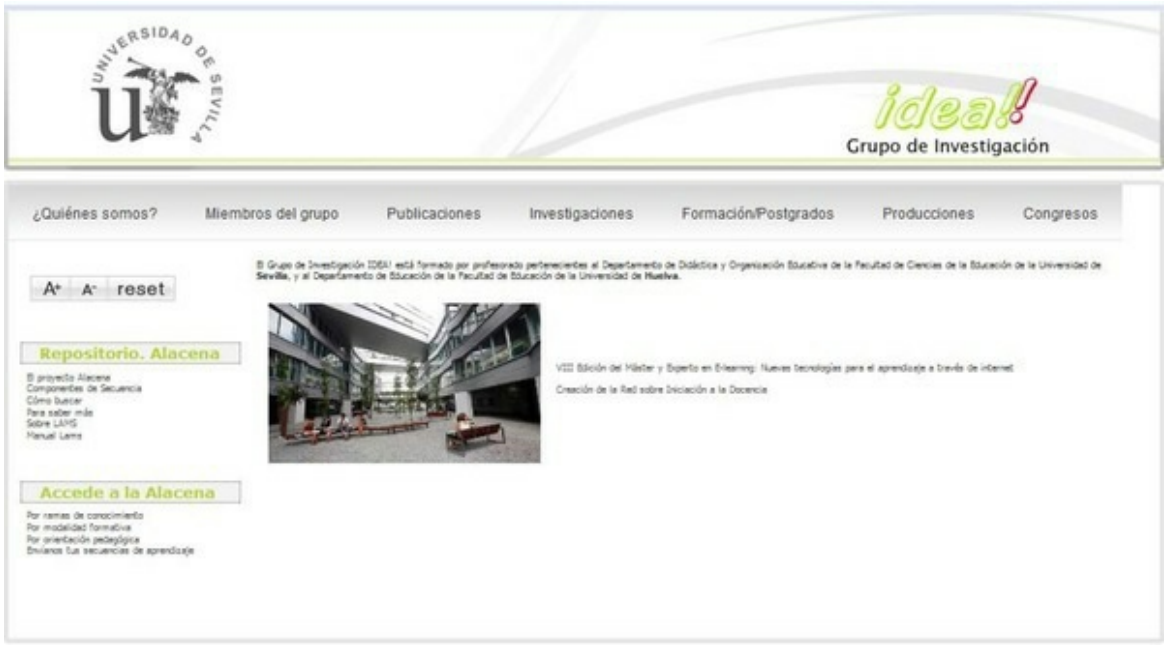


Imagen 1. Captura de la página inicial de la Alacena.

Téngase presente que cada diseño del aprendizaje incluye los siguientes componentes:

- Datos generales y de identificación que puedan servir para contextualizar la secuencia.
- Gráfica que resume los momentos más destacados de la secuencia.
- Descripción pormenorizada de la secuencia.
- Tabla focalizada en tres aspectos importantes para comprender cada secuencia, a saber: recursos que se utilizan, tareas concretas que desarrollan los docentes y los alumnos y en las que utilizan los recursos anteriores y roles que asumen tanto el profesorado como los alumnos en el desarrollo de cada una de las tareas.
- Secuencia en LAMS, imagen que representa el desarrollo de la secuencia en la herramienta LAMS, tomada en el propio entorno, y posibilidad de descarga del diseño desarrollado en LAMS. Cabe

indicarse que Learning Activity Management System, en español Sistema de Control de Actividades de Aprendizaje (LAMS), es un sistema de diseño del aprendizaje, un software open source, que permite a un docente tanto diseñar como poner en práctica actividades de aprendizaje en línea y que representa las secuencias de actividades visualmente en forma de un diagrama fácilmente interpretable (Agostinho, 2008). LAMS incluye, así, ambientes para la administración de usuario, el desarrollo y tutorización de secuencias de aprendizaje y, más pretenciosamente, la autoría/adaptación de secuencias por el docente.

En tanto que animamos y potenciamos el uso de LAMS como herramienta didáctica, en la Alacena es posible localizar, asimismo, un manual de uso, en español, de edición propia.

Imagen 2. Captura de un diseño del aprendizaje.

4. *Conclusiones*

Compartimos con Zabalza (2006) que no hay un modelo de docencia propio de la convergencia, más bien al contrario la convergencia abre la posibilidad de afrontar la docencia de formas muy heterogéneas.

Cada día más, la enseñanza universitaria tendrá que responder a situaciones de enseñanza- aprendizaje diversas, que abarcan desde las más convencionales y tradicionales, hasta las más novedosas, como la enseñanza no presencial (MEC, 2006).

Sabemos, por otra parte, que los profesores tendremos que facilitar el aprendizaje de competencias y las actividades de aprendizaje serán su vehículo por lo que nuestra función como profesores va a pasar por largas horas de diseño y preparación de actividades de aprendizaje y de diseño y preparación de situaciones o escenarios para el aprendizaje activo y cooperativo donde tenga lugar el desarrollo o ejecución de las acciones complejas que constituyen cada competencia (De la Cruz Tomé, 2003).

La Alacena se constituye en un recurso puesto al servicio de los docentes para ayudarlos en la función de diseño al acercarles las prácticas de otros docentes y facilitarle la descripción de éstas.

Sabemos que en educación no hay tradición de hacer anotaciones formales y, por lo general, el diseño es un aspecto muy local y aún individual (Rob Koper, 2005; Oliver, 2007). No obstante, es nuestra pretensión convertir a la Alacena en un referente, una herramienta de trabajo docente de calidad en continua mejora, en la medida en que los docentes hagan uso de ella, y que crezca siempre que la empleemos también para difundir nuestras experiencias.

Hemos desarrollado para ello una representación que facilita la reutilización al proporcionar toda la información que los profesores necesitan para llegar a entenderla, proveyendo detalles de los elementos constituyentes de toda actividad de aprendizaje como las tareas de aprendizaje, recursos y apoyos que son necesarios (Conole, 2008; Oliver, Herrington, Herrington, & Reeves, 2007), y hemos hecho posible, desde el propio repositorio, que cualquier docente pueda aportar sus propias secuencias para que estén disponibles en la Alacena, al tiempo que hemos garantizado la fácil navegación y acceso a los diseños publicados.

5. *Referencias bibliográficas*

Agostinho, S. (2008). Learning Design Representations to Document, Model, and Share Teaching Practice. In L. Lockyer, S. Bennett, S.

Agostinho & B. Harper (Eds.), *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications, and Technologies* (Vol. I, pp. 1-19). Hersey: IGI Global.
Benito Capa, Á., & Cruz Chust, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Narcea.
Bennett, S., Agostinho, S., Lockyer, L., Harper, B., & Lukasiak, J. (2006). Supporting university teachers create pedgogically sound learning environments using learning designs and learning objects. Paper presented at the IADIS International Journal on WWW/Internet.
Brown, C. (2006). "Developing familiarity with learning design tools through subject analysi". *Journal of Learning Design*, 1(2), 10-20.
Conole, G. (2007). Describing learning activities. Tools and resources to guide practice. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.) *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning* (pp. 81-91). Oxon: Routledge.
Conole, G. (2008). Capturing practice: The role of mediating artefacts in learning design. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho & B. Harper (Eds.) *Handbook of research on learning design and learning objects: Issues, applications and technologies* (pp. 187-207). Hersey: IGI Global.
De la Cruz Tomé, M. Á. (2003). "El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes". *Aula Abierta* (82), 191-216.
De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Alianza.
González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
Harper, B., O'Donoghue, J., Oliver, R., & Lockyer, L. (2001). New designs for Web Based Learning environments. Paper presented at the ED-MEDIA 2001, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications.

Huber, G. L. (2008). "Aprendizaje activo y metodologías educativas". *Revista de Educación* (Extraordinario), 59-81.
Koper, R. (2005). An introduction to Learning Design. In R. Koper & C. Tattersall (Eds.), *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training* (pp. 3- 20). New York: Springer.
Koper, R., & Olivier, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7(3), 97-111.
López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
MEC. (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Retrieved from: http://www.unirioja.es/apnoticias/servlet/Noticias?codnot=580&
Meyers, N. M., & Nulty, D. D. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 565-577.
Oliver, R., Herrington, A., Herrington, J., & Reeves, T. (2007). "Representing Authentic Learning Designs Supporting the Development of Online Communities of Learners". *Journal of Learning Design*, 2(2).
Koper, R. (2005). An introduction to Learning Design. In R. Koper & C. Tattersall (Eds.), *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training* (pp. 3- 20). New York: Springer.
Yániz, C. (2006). "Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias". *Educatio siglo XXI*(24), 17-34.
Yániz, C. (2008). "Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado". *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico I: Formación centrada en competencias.
Zabalza, M. A. (2005). La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad. Paper presented at the IV Congreso de Formación para el Trabajo.
Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de*

formación del profesorado (57), 37-70.

Innovación en la universidad: desafíos y obstáculos. Estudio de caso

Eulogio Pernas Morado
Lourdes Montero Mesa
Adriana Gewerc Barujel
Grupo de Investigación Stellae [(7)] . Universidad de Santiago de Compostela

1. *Contextualización*

Esta comunicación recoge parte de los resultados de la segunda etapa de la investigación *Universidad y sociedad del conocimiento: ¿Es el e-learning la única respuesta?* [(8)] , desarrollada en el contexto de la red UNISIC [(9)] y realizada con el auspicio de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) durante el año 2008.

La red UNISIC (Universidad para la Sociedad del Conocimiento), nace de la unión de un grupo de universidades iberoamericanas que tienen en común la necesidad de estudiar y repensar el lugar de las universidades, específicamente en su tarea de enseñanza, en el contexto social en el que vivimos. Con la coordinación de la Universidad de Santiago de Compostela (España), está compuesta además por la Universidad de Los Lagos (Chile); la Universidad San Francisco Javier de Chuquisaca (Bolivia); la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija (Bolivia).

La investigación mencionada profundizó en el diagnóstico de la situación actual de la integración de las TIC en cada una de las cinco universidades participantes, a través del estudio de casos.

En cada universidad se seleccionó un caso en donde la utilización de la plataforma de enseñanza virtual fuese utilizada de manera privilegiada. La pertinencia de esta selección está basada en la idea de que, si las políticas universitarias han optado por priorizar estos espacios virtuales, es importante estudiar cómo se están utilizando, con qué criterios se están combinando con las experiencias anteriores, qué dificultades encuentra el profesorado, etc.

En concreto, en este trabajo abordaremos el estudio de caso seleccionado por el equipo de la Universidad de Santiago de Compostela, un profesor de la Facultad de Matemáticas, mediante el cual se pretende profundizar en la complejidad de los procesos y efectos de la integración de las TIC (y en particular *el uso de la plataforma de enseñanza virtual)*, para la innovación en la docencia universitaria.

Presentaremos, en primer lugar, las características del caso elegido, para abordar a continuación la metodología empleada, incluyendo la descripción de los procesos e instrumentos para la obtención de datos, así como las dimensiones de análisis. Finalizaremos con algunas de las conclusiones de nuestra investigación.

2. *Descripción: presentación del caso*

No nos resultó en absoluto difícil la tarea de encontrar de manera deliberada un caso único, típico **(10)** , en el sentido de suficientemente representativo de una trayectoria reconocida de utilización del campus virtual. Las fuentes de información utilizadas, condujeron directamente a nuestro profesor a situarse en el número uno del conjunto de potenciales sujetos que reunían los dos criterios de selección planteados: a) trayectoria en el uso de la plataforma de e-learning y por tanto, amplia experiencia con la misma y b) la atribución de "buenas prácticas" por parte de tres fuentes distintas: colegas, gestores y ex-alumnos **(11)** .

A estas fuentes de información hay que añadir nuestro conocimiento directo a través de la participación de nuestro caso en un grupo de discusión *(focus group)*, celebrado con motivo de otra investigación sobre la utilización de la plataforma de enseñanza. También en esta ocasión, la búsqueda de sujetos relevantes por su trayectoria en este ámbito nos condujo a este profesor.

Así Manuel, profesor de la Facultad de Matemáticas **(12)** , al que finalmente elegimos, puede considerarse como el representante de una generación de profesores que ha atravesado por distintas fases de la historia de la institución, desde la época inmediatamente anterior a la democracia hasta la actual, marcada por las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ha vivido por tanto diferentes

reformas, asumiéndose de forma permanente como un superviviente.
El análisis de sus representaciones y explicitaciones acerca de su práctica de enseñanza e integración de las TIC en ella, a través de la utilización del campus virtual, nos ha permitido visualizar las características que adopta la docencia en estas circunstancias (sociales, institucionales e históricas), para poder entender así algunos de sus sentidos.
Si desde la perspectiva política-institucional, la universidad es portadora de un mandato regulado por el estado, caracterizado por un proceso de neo-modernización y adaptación al mercado del Espacio Europeo de Educación Superior, uno de los indicadores para analizar cómo se está desarrollando ese proceso, qué sucede con los sujetos y cómo se están regulando esas prácticas desde las instituciones como intermediarias de las posiciones del estado, es la integración de las TIC en la docencia. En este caso particular, nuestro análisis se centra en el uso del campus virtual en la docencia y en la manera en que se trabaja utilizando modalidades de *blended-learning*, ya que la Universidad de Santiago de Compostela es básicamente presencial.
La respuesta dada por Manuel a nuestra petición de colaboración, como en la anterior ocasión, fue de generosa acogida. Y generosa ha sido su continua atención a las exigencias de la investigación, dispuesto siempre a atender nuestras demandas. Esta capacidad de apertura puede interpretarse como una confirmación de los criterios de selección de casos propuestos por Stake (1998: 17) quien señala que, "si es posible debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas... y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión...".

3. *Metodología*

La opción por el estudio de caso representa nuestra intención de profundizar en la complejidad de los procesos y efectos de la integración de las TIC en la docencia universitaria, dado que necesitábamos de una estrategia metodológica que permitiera penetrar en los usos y costumbres, los procesos de elaboración de materiales, las peculiaridades de las herramientas utilizadas, las interacciones con los estudiantes, etc., desvelando el "curriculum

oculto" de las verdades escondidas en la utilización de las TIC.
Por ello, la consideramos una metodología excelente para el estudio de aquellas situaciones inseparables de su contexto de producción, como argumenta Yin (1993), quien define el estudio de casos como una indagación empírica, con múltiples fuentes de evidencia, que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, justamente cuando los límites entre fenómeno y contexto no están claros. Así mismo, el estudio de caso es coherente, con la "lógica" de la investigación cualitativa (escenarios naturales, descripción copiosa, diversidad de instrumentos,...), como pone de relieve Pérez Serrano (1994).
También consideramos coherente con la metodología utilizada el proceso previo de negociación, que supuso la información sobre los antecedentes y características de la investigación, el marco institucional del proyecto financiado por la AECID, las universidades en él participantes y la coordinación por la USC. Anticipamos también las tareas a realizar (que describiremos más pormenorizadamente a continuación): entrevistas, análisis de los materiales elaborados, acceso a la plataforma, pedir informaciones a sus estudiantes, etc., garantizando su conocimiento previo de cualquier herramienta nueva que tuviéramos intención de utilizar. Aludimos también al mantenimiento de la confidencialidad -en la medida de lo posible- y a la negociación del informe elaborado con las informaciones obtenidas. A su vez, fuimos informados del cambio de materia en el campus virtual lo que suponía una nueva elaboración de materiales. Para nosotros esa situación, lejos de ser considerada un obstáculo, representó un motivo más para confirmar su elección como sujeto de la investigación.

Procesos e instrumentos para la obtención de datos:

Los procesos e instrumentos de recogida de datos incluyeron:

- Utilización de tres entrevistas en profundidad para la reconstrucción de su trayectoria docente e investigadora y sus perspectivas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
- Análisis de documentación (legislación y normativas nacionales,

autonómicas e institucionales) para identificar los cambios promovidos por la política del EEES.

- Acceso a la plataforma de apoyo a la enseñanza virtual para analizar los materiales para la enseñanza elaborados por el docente
- Un grupo de discusión con alumnos para conocer sus opiniones sobre las características de la enseñanza de su profesor.

Las tres entrevistas en profundidad fueron de tipo semiestructurado, biográfica la primera (y directamente relacionada con su trayectoria como docente), centradas las otras dos en los materiales, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. Cada entrevista alimentó el guión de la entrevista posterior, al igual que los análisis de los materiales del campus virtual, el de las interacciones en los foros, o el de documentos. Las cuestiones emergentes fueron consideradas detenidamente por el equipo de investigación para estimar su valor como aspectos a profundizar a través de la entrevista. Siguiendo una pauta de buen hacer metodológico, se elaboró una guía para cada una de las entrevistas realizadas.

Las entrevistas fueron grabadas. La intensidad de la conversación y la exigencia del encuentro cara a cara condujeron a la toma de notas (registro de impresiones) inmediatamente después de las sesiones. Lo hicimos apoyándonos en las recomendaciones de Vallés (2002: 128) de escribir de modo fluido, libre, sin tratar de ordenar, organizar o censurar nuestras impresiones.

En las tres situaciones encontramos una total receptividad y apertura de respuesta por parte de nuestro profesor, de manera que el trabajo de los investigadores se vio muy facilitado.

Por su parte, el análisis de la documentación realizado sentó las bases para comprender los mandatos procedentes de las políticas estatales, autonómicas e institucionales. Los documentos analizados pueden verse resumidos en el siguiente cuadro:

- Página web de la Facultad de Matemáticas en la Titulación de Grado en Matemáticas y del Departamento al que pertenece el profesor.
- Página Web de la Escuela Superior de Ingeniería en la que se

encuentra la Titulación de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, plan 2003

- LOULOM: Ley Orgánica de Universidades -LOU- (Ley 6/ 2001 de 21 de diciembre), modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril
- Página Web del Ministerio de Ciencia e Innovación
- Documento del Proyecto de Estrategia Universidad 2015
- Documentos Espacio Europeo de Educación Superior: Declaración de Bolonia (1999), Comunicación de Praga (2001), Comunicación de Berlín (2003), Comunicación de Bergen (2005) y Conferencia de Londres (2009).
- Plan estratégico 2001-2010 de la USC
- Plan estratégico TIC (PETIC)
- Plan de Formación e Innovación docente (PFID)
- Proyectos de Innovación Educativa
- Discurso de toma de posesión de la Ministra de Ciencia e Innovación

Cuadro 1: Documentos analizados

En cuanto al Grupo de Discusión con los alumnos, durante la fase de preparación, elaboramos una guía de entrevista y atendimos, con la ayuda de Manuel, a las cuestiones de logística (sala, grabadora, etc.). Las cuestiones abordadas con los alumnos se relacionaron con su experiencia en el campus virtual, su opinión sobre los materiales elaborados y la especificidad del trabajo realizado en el campus virtual.

Dimensiones de análisis:

Las dimensiones de análisis identificadas para el trabajo de investigación y consensuadas por todos los equipos de las diferentes universidades participantes en este proyecto son:

- Política global e institucional.
- Trayectoria-formación.
- Práctica de la enseñanza.

En nuestro caso, esto implica emplazar la biografía de Manuel en un contexto institucional determinado, producto al mismo tiempo de procesos histórico-sociales más generales. Es decir, transitar de lo "macro" a lo "micro" y de lo micro a lo macro como dispositivo de análisis. Lo que supone a su vez entender la manera en que Manuel se ha acercado a la enseñanza con TIC como parte de su sentido práctico (Bourdieu, 1991), considerando que refleja las normas institucionales derivadas de su posición.

Política global e institucional:

Para analizar las prácticas de la enseñanza, inevitablemente, tenemos que tener en cuenta las condiciones que impone la política de estado en relación a nuestro objeto de estudio y la manera en que ésta es apropiada por la institución concreta, en este caso la USC, los sujetos y sus prácticas.

La crisis de "lo público" dirigida desde determinadas políticas económicas (Ball, 2008), sumada a la erosión de la confianza de la sociedad en la educación y sus posibilidades para la mejora de la calidad de vida, ha supuesto nuevos retos y planteamientos a la eficiencia, la productividad, la equidad y la calidad de los grandes sistemas educativos. En el caso de la universidad europea, el marco del EEES es el que está orientando las propuestas de reestructuración de las universidades. Por ello nos vemos en la necesidad de visualizar cuál es su influencia en este proceso, y cómo está determinando las condiciones en que la propia Universidad de Santiago de Compostela está confluyendo hacia él.

Algunas de las cuestiones que nos planteamos en esta dimensión fueron: ¿Cómo influye este marco en las decisiones relativas a la docencia y la investigación? ¿Qué orientaciones está planteando implícita o explícitamente en relación a la introducción de las TIC en las universidades y regulando con ello una forma de apropiación de las mismas? ¿Qué relación podemos encontrar entre las orientaciones metodológicas que impone el EEES y la manera en que el profesorado se apropia de esas nuevas herramientas? Si las TIC son un relevante indicador para el apoyo del trabajo de las universidades hacia la convergencia, ¿qué lugar están ocupando?

Trayectoria y formación:

Entendemos trayectoria como "la manera en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos que estiman significativos en su biografía, con sus rupturas y continuidades" (Bolívar, 2006: 176). Las experiencia familiares y escolares, la socialización preprofesional, la formación inicial, los años de carrera docente, las instituciones en las que ha desempeñado su trabajo, las relaciones con sus colegas, etc. Como narración personal sobre el pasado, siempre cuenta los hechos desde la perspectiva temporal del presente, proyectándolos en el futuro. El pasado no es solamente recordado sino reconstruido. La interrelación de los varias modos de estar en el mundo (lo personal, lo familiar, lo afectivo y lo cognitivo, lo público y lo privado), se dan la mano en el relato biográfico. Convertirse en profesor es un proceso que empieza antes de la formación específica para serlo a través de la influencia de las experiencias de la niñez, recuerdos escolares, estudios realizados, antecedentes familiares, etc., que influyeron de alguna manera en su decisión de dedicarse a la docencia.

Nuestro sujeto se define a sí mismo como un "superviviente", alguien que "se adapta a lo que haga falta", que disfruta buscando la manera de resolver los problemas a los que se enfrenta cotidianamente, entendiendo el desafío como un elemento inherente a la vida misma. Una postura mantenida ante cada nuevo reto emergente "mientras dura la diversión", alguien que no tiene "inconveniente en utilizar tiempo personal para algo que me da placer". Bien puede interpretarse que puede abandonarse en el momento en que aquello que supuso un desafío deje de ser considerado como tal.

Como instrumento para acercarnos a la historia de vida en la trayectoria de Manuel hemos utilizado un biograma, una especie de mapa de su trayectoria que conjuga los acontecimientos con su cronología (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001).

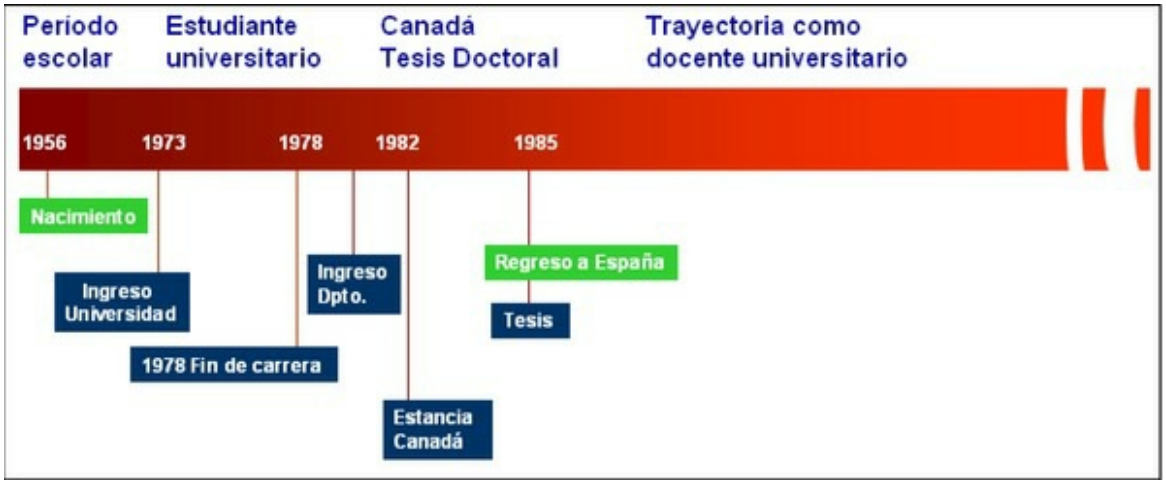


Fig. 1: Biograma

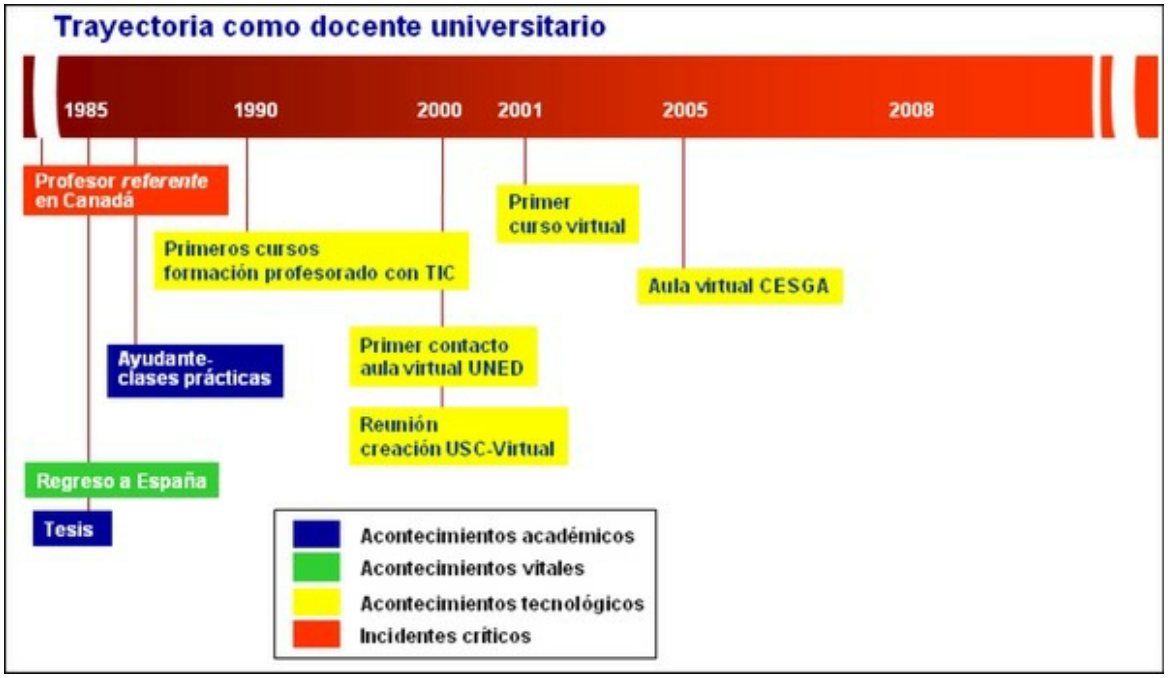


Fig. 2: Biograma (cont.)

Práctica de la enseñanza:

En el análisis de las prácticas de la enseñanza de Manuel, hemos tenido en cuenta la manera de abordar la construcción metodológica de la asignatura. Partimos de una concepción de lo metodológico alejada de una secuencia, más o menos rígida, de técnicas y recursos, en donde el método que se adopte tiene estrechas relaciones con el contenido que se pretende enseñar, porque siempre que un profesor/a enseña moviliza simultáneamente un contenido y una forma de organización de la situación educativa. De esta forma, contenido y método son dos aspectos de un procesos unitario que se pueden

escindir sólo para estudiar sus leyes específicas (Edelstein, 1996).
Tomando como base el planteamiento de Furlán (1989), hemos analizado la práctica de Manuel en cinco procesos básicos a partir de los cuales se estructura el método de enseñanza:

a) La estructuración del contenido: supone aludir al modelo de Universidad que se sustenta; a la construcción que la ciencia ha desarrollado hasta el momento; a los métodos pertinentes en el contexto disciplinar. Pero también en qué medida se tienen en cuenta aquellos aspectos que en el futuro se necesitarán para la práctica, haciendo o no del perfil profesional el criterio básico que ayude a seleccionar los contenidos.

b) La estructuración de las actividades que realiza el estudiante para aprender: entendiendo por "actividades" aquellas acciones que el profesor diseña para los alumnos, distinguiendo las tareas que el profesor realiza cuando desarrolla la enseñanza (técnicas, procedimientos, recursos que utiliza), de aquellas que específicamente realiza el alumno.

c) La organización de los materiales: que hace referencia específicamente a la estructura de los recursos, en este caso, de los presentes en el aula virtual de la materia.

d) La organización de las interacciones: dado que en los espacios virtuales las estrategias de interacción y comunicación son fundamentales en el proceso de aprendizaje y en la superación de los problemas que plantea la no presencialidad, este elemento puede significar un eje central del proceso o bien algo marginal, sólo usado episódicamente.

e) La propuesta de evaluación: en este caso, hace referencia de manera concreta a la presencia de elementos relacionados con la evaluación en el aula virtual de Manuel (criterios, boletines de ejercicios y su incidencia en el examen final presencial de la asignatura, feedback sobre resultados, etc.).

4. *Conclusiones*

Dada la complejidad de nuestro objeto de estudio, en este apartado

planteamos -más que aseveraciones exhaustivas y definitivas- hipótesis interpretativas, sujetas a las lógicas cautelas. Por limitaciones de espacio, comentaremos sólo algunas de las conclusiones más significativas que podemos extraer del caso (13) .

En primer lugar, señalar que el campo académico de las Matemáticas posee un alto reconocimiento institucional en el área de las ciencias experimentales. Es considerado como de alto nivel competitivo en el contexto de la universidad española y, en muchas ocasiones, sus criterios de entrada o sus parámetros de cientificidad, son tomados como ejemplarizantes de lo que "debe ser" la ciencia, el desarrollo científico y su producción. Teniendo esto en cuenta, así como las características de los mandatos contradictorios de la universidad acerca de las diferentes prácticas que el profesorado universitario debe desarrollar (investigación y docencia), llama la atención la dedicación de Manuel a la docencia y la manera en que ha desarrollado su estrategia para mantenerse en un campo tan altamente competitivo.

Aunque en el contexto universitario, la docencia a menudo se ve relegada por la investigación, ya que ésta supone la posibilidad de prestigio y ascenso profesional, Manuel ubica su zona de desarrollo en los espacios de formación y divulgación que la matemática ha ido consolidando. Su preocupación por el campo de conocimiento y los problemas relacionados con la resistencia que supone su aprendizaje en los jóvenes, le lleva a participar en actividades (olimpíadas, cursos de formación de docentes, etc.), que muestran el peso que le otorga a la docencia en su práctica.

Esta preocupación por la enseñanza (y por la innovación educativa) se plasma también en la gran cantidad de tiempo dedicado a la preparación de materiales para el campus virtual. Sin embargo, la ausencia de estrategia institucional en este sentido, obliga a Manuel a transformarse en "llanero solitario" (Bates, 2001). Pero quizás sea esa justamente la estrategia que permite a Manuel tener más capital en el campo de conocimiento, al ser reconocido como "experto" en esta línea, como otra manera de sobrevivir en el mundo competitivo que le ha tocado vivir: es la urgencia, o, en palabras de Bourdieu (1991), la

lógica de la práctica.
La trayectoria nos devuelve una imagen de un adicto a resolver problemas, que ha tenido que luchar contra los avatares sociales para estar donde está (se ve a sí mismo como "un superviviente"), y que muestra a todas luces su capacidad para construir conocimiento por sus propios medios. Informarse, intentar descubrir por sí mismo, orientarse con algunas "brújulas"... Quizás sea el mandato que traslada a su práctica de la enseñanza, al pretender que los alumnos sean como él, empleen lo que ha aprendido a través de su vida y utilicen sus propias estrategias de supervivencia. De ahí que incorpore elementos a su curso virtual que, sólo aquellos con inquietudes y que buscan por su cuenta, pueden encontrar, o les coloque problemas que apuntan a algoritmos y no a la mecanización de los datos implicados.
En ese sentido, en el trabajo que está realizando Manuel, se podría desprender que el eje sigue estando en el profesor y la enseñanza que desarrolla (los materiales, las clases, las demostraciones...) y no en el sujeto que aprende. Su ímprobo esfuerzo por preparar los mejores materiales, tiene como base la preocupación por el contenido, su rigor y pertinencia, pero sólo en sentido restringido tiene en cuenta a los sujetos a los que va dirigido. Para con estos, se maneja con pre-concepciones, que muchas veces no contrasta con la realidad que tiene enfrente y no estaría diseñando esta propuesta para unos alumnos reales, con problemas de aprendizaje y comprensión reales y con hábitos de trabajo ya incorporados en sus años de escolarización. Estos últimos son los que Manuel quiere desterrar sin preparar actividades especialmente diseñadas para esas circunstancias, sobre todo teniendo en cuenta que están en primer año de la carrera y aún queda mucho por recorrer para conformar su identidad profesional.
Por último, señalar que la duplicación del trabajo de Manuel, al desarrollar la asignatura en los materiales del campus virtual y además también en sus clases presenciales con los alumnos, estaría mostrando la escasa intersección entre estos dos espacios -el presencial y el virtual- que aún caminan de forma paralela sin que se aprovechen las ventajas de unos y otros en todo su potencial.

5. *Referencias bibliográficas*

Ball, S. J. (2008). *The education debate: policy and politics in the 21st Century.* Bristol: Policy Press.
Bates, A. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico.* Barcelona: Gedisa.
Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción.* Archidona (Málaga): Aljibe.
Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoques y metodología.* Madrid: La Muralla.
Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.
Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Varios Autores (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós-Cuestiones de educación, pp. 75-90.
Furlán, A. (1989). Metodología de la enseñanza. En A. Furlán y E. Remedi (Eds.), *Aportaciones a la Didáctica en la educación superior.* México: UNAM-ENEP-Iztacala.
Gewerc, A. (Coord.) (2010). *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudios de casos en Iberoamérica.* Málaga: Aljibe [en prensa].
Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos.* Madrid: La Muralla.
Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas.* Madrid: CIS.
Yin, R. (1993). *Aplications of case study research.* London: SAGE Publications.

Interculturalidad como desafío para la gestión del conocimiento en las universidades. Un estudio de caso en la Universidad Intercultural veracruzana

Giovanna Mazzotti Pabello
Universidad Veracruzana, México

1. *Planteamiento*

En la Sociedad del Conocimiento, la crisis del modelo lineal de innovación ha puesto en entredicho la existencia de una circulación

unidireccional del conocimiento, y el impacto de las nuevas tecnologías de información (TICs) ha trastocado las formas de comunicación y redefinido las interacciones entre agentes y organizaciones, instaurándose una nueva relación entre las instituciones tradicionalmente productoras de conocimiento (Universidades) y agentes tales como comunidades, empresas, las organizaciones civiles y gobiernos (Castells, 1999). En este contexto, las Universidades Públicas en México tienen frente a si dos grandes desafíos: asegurar su participación vía investigación, docencia y vinculación en el proceso de formación de capital humano y para la generación de conocimiento sin por ello subordinarse a las demandas del mercado, y afianzar la capacidad que como Institución tienen para estabilizar el sentido de sus funciones dentro de la sociedad para contribuir al logro de procesos de innovación y aprendizaje social en el marco de la inacabada lucha por el desarrollo.

Trastocadas las coordenadas de la sociedad industrial, el mundo bilateral y los procesos de recomposición -no del todo concluidos- de los Estados nacionales; los cambios son de tal modo profundos que se ha llegado a lo que se denomina el fin de la sociedad del trabajo y de crisis del estado nacional, en una sociedad del conocimiento, multicultural y de riesgo. En efecto, mientras en el contexto signado por la sociedad industrial y la producción del superávit se definió la pobreza como un problema de acceso a bienes de consumo, y el desarrollo se identificó con urbanización y crecimiento, hoy, que las tecnologías de información han tomado un lugar preponderante en la sociedad, que el conocimiento y la capacidad de innovación son consideradas como recursos intangibles que crean valor y que son infinitamente renovables, que el desarrollo se concibe como crecimiento regulado en equilibrio armónico con la naturaleza, la riqueza se asocia con la diversidad y la marginación con la falta de oportunidades, emerge la necesidad de considerar a la diversidad cultural, interconectada con temas de ecología y diversidad biológica, como un tema prioritario a nivel internacional y nacional.

Bajo estas condiciones, uno de los puntos pendientes en la agenda de los Estados en AL y en México es aquel que atañe al reconocimiento de

los derechos de los pueblos originarios, al rescate de saberes locales, de culturas y lenguas indígenas como base para del patrimonio. Para responder a ello, en el año 2005, la Universidad Veracruzana incorpora a su estructura la iniciativa de la Universidad Intercultural (UVI) como una estrategia institucional para, por un lado, acercarse a sectores de la población que han estado lejos de las oportunidades educativas convencionales, y por otro, para generar nuevos conocimientos rescatando, en las bases de la interculturalidad, saberes y culturas que han sido tradicionalmente marginadas en nuestro país. Cinco años después, la UVI opera en cuatro regiones del estado de Veracruz, en la Huasteca, en el Totonacapan; en la región de las Grandes montañas y en Las Selvas, se imparte una licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (con perfiles diferenciados) y una maestría en Educación Intercultural. Y se desarrollan varias líneas de investigación.
Sin embargo, el reto de la interculturalidad en una institución educativa tradicional no es solo teórico, sino también estructural, ya que implica una fuerte transformación respecto a las formas tradicionales de la organización del trabajo y exige de una mayor flexibilidad, ajuste mutuo, un debilitamiento de la división del trabajo e incrementar la coordinación y la interdependencia. Implica además, un cambio en la definición de las disciplinas y los modelos de aprendizaje tradicionales para avanzar hacia la re-configuración estructurada en torno a la interdisciplina. El cambio no es sencillo ya que ya que existen grandes diferencias entre el conocimiento tradicional (científico- moderno) y el conocimiento emergente (propio de la sociedad del conocimiento). Y dicha transformación afecta, no sólo los *contenidos* del conocimiento, sino al modo en el que se produce; el contexto en el cual se realiza; la manera en que está organizado y el sistema de validación y recompensas (Gibbons 1994). Todo lo cual obliga a la Institución a incorporar nuevos modelos de gestión y a innovar en sus estructuras, para adecuarlas a las formas de organización que exige la interculturalidad.

2. *Contenido*

En este trabajo se presenta el caso de la Universidad Intercultural Veracruzana (UVI) aludiendo a los dilemas que presenta para

organización en su conjunto, la gestión del conocimiento y la interculturalidad. Se describirán los sistemas de interacción donde se dan flujos de conocimientos múltiples que involucran relaciones de trabajo con una pluralidad de actores, que han incorporado flujos de comunicación de ida y vuelta en medio de una serie de tensiones que tienen lugar entre la generación de formas de interacción interculturales, y la alineación con los objetivos institucionales.

Se planteará la cuestión basándonos en la información de campo obtenida gracias a la observación de los procesos enseñanza aprendizaje y de los proyectos de vinculación e investigación que se llevan a cabo en la Casa UVI ubicada en Xalapa y en la sede del Totonacapan, la cual será presentada y desarrollada siguiendo dos ideas básicas: a) que Universidad es una organización compleja en la que coexisten (al menos) tres órdenes distintos: el administrativo, el político y el académico, con sus consecuentes racionalidades: instrumental; de poder y regulación, y científica - argumentativa (prestigio). Y b) que la cuestión de la interculturalidad es elaborada de manera distinta según los distintos niveles de la organización: mientras que la estructura administrativa formal se regula por criterios definidos por esquemas burocráticos, el trabajo de la Universidad Intercultural se desarrolla en esquemas innovadores de generación de conocimientos emergentes que entran en pugna con los esquemas institucionalizados, innovando en los sistemas de gestión de la universidad en su conjunto.

Como resultados se presentan algunas sugerencias para la transformación de los sistemas de gestión en las Universidades y se propone la creación de instancias académicas intermedias, para afianzar la generación de conocimientos resultado de la puesta en marcha de redes de vinculación, investigación y docencia en condiciones de interculturalidad.

3. *Antecedentes*

Ahora que la propia idea de desarrollo, riqueza y marginación, ha cambiado; que mientras en el contexto signado por la sociedad industrial y la producción del superávit se definió la pobreza como un problema de acceso a bienes de consumo, y el desarrollo se identificó

con urbanización y crecimiento, hoy, el conocimiento y la capacidad de innovación son consideradas como recursos que crean valor y que son infinitamente renovables, por lo que las tecnologías de información han tomado un lugar preponderante en la sociedad.

En efecto, en el contexto signado por la Sociedad del Conocimiento, la crisis del modelo lineal de innovación ha puesto en entredicho la existencia de una circulación unidireccional del conocimiento, y el impacto de las nuevas tecnologías de información (TICs) ha trastocado las formas de comunicación y redefinido las interacciones entre agentes y organizaciones, instaurándose una nueva relación entre las instituciones tradicionalmente productoras de conocimiento (Universidades), y agentes tales como comunidades, empresas, las organizaciones civiles y los gobiernos.

Bajo tales condiciones se ha vuelto es necesario aludir al material reflexivo y activo (acción y vida activa, Arendt, 1998) que debieran tomar a su cargo las universidades, ya que es en el entrecruzamiento de los procesos que intervienen en la re-definición de trabajo, cultura, conocimiento y desarrollo, que se encuentran los desafíos a los cuales deberá responder la Educación Superior en México.

Tomando en cuenta que uno de los puntos pendientes en la agenda de los estados nacionales es aquel que atañe al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, al rescate de saberes locales, de culturas y lenguas indígenas como base para del patrimonio. En el año 2005 la Universidad Veracruzana incorpora a su estructura la iniciativa de la Universidad Intercultural como una estrategia para, por un lado, acercarse a sectores de la población que han estado lejos de las oportunidades educativas convencionales, y por otro para generar nuevos conocimientos rescatando, en las bases de la interculturalidad, saberes y culturas que han sido tradicionalmente marginadas en nuestro país.

No obstante, como afirmamos arriba, el motivo de este trabajo consiste en reconocimiento de que el reto de la interculturalidad en una institución educativa, no es exclusivamente teórico, sino estructural, ya que implica una transformación de las formas de trabajo académico y de los modelos de gestión del conocimiento, lo

cual implica incorporar una mayor flexibilidad, incrementar la coordinación y la interdependencia. De acuerdo con ello, afirmamos que la forma de organización en red es la más adecuada, ya que permite una rápida respuesta y una eficaz vinculación con el entorno. Lo cual implica, además de un cambio en el modelo de definición de las disciplinas tradicionales y la re-configuración estructurada en función de la interdisciplina, una transformación, un cambio que afecta, no tanto a los contenidos del conocimiento, sino al modo en el que se produce; el contexto en el cual se realiza; la manera en que está organizado y el sistema de validación y recompensas (Gibbons 1994) ya que existen grandes diferencias entre el conocimiento tradicional (científico- moderno) y el conocimiento emergente (propio de la sociedad del conocimiento).

Mientras el primero mantiene márgenes de aplicabilidad mínima y alejada del contexto, los actores generadores de conocimiento son los científicos cuya especialización es resultado de un proceso acumulativo y lineal adquirido en el marco de una estructura vertical; el segundo impone un sentido de aplicación inmediata y específica para las necesidades del contexto; entiende que los actores generadores son las comunidades heterogéneas, plurales y descentralizadas que construyen el conocimiento mediante el diálogo, y en función directa con la práctica. Se trata de un conocimiento múltiple y flexible cuya motivación esencial es la innovación, y no el descubrimiento de la verdad, en el que la fuerza impulsora deja de estar centrada en el individuo profesionalizado, para colocarse en la creatividad centrada en los colectivos. Podemos ver aquí que "la efectiva y fundamental capacidad humana que podría originar este desarrollo no es la capacidad teórica, ni la contemplación, ni la razón, sino la habilidad para actuar, para comenzar ciertos procesos sin precedentes cuyo resultado es incierto, de pronóstico imposible" (Arendt, 1998:252).

En este aspecto, la interculturalidad asume el reto de la vinculación de una manera específica, muy coherente con los objetivos que se plantean dentro del nuevo paradigma del conocimiento, y la forma de organización en redes, parecen ser su correlato funcional, sin embargo, en su aplicación y funcionamiento intervienen factores que

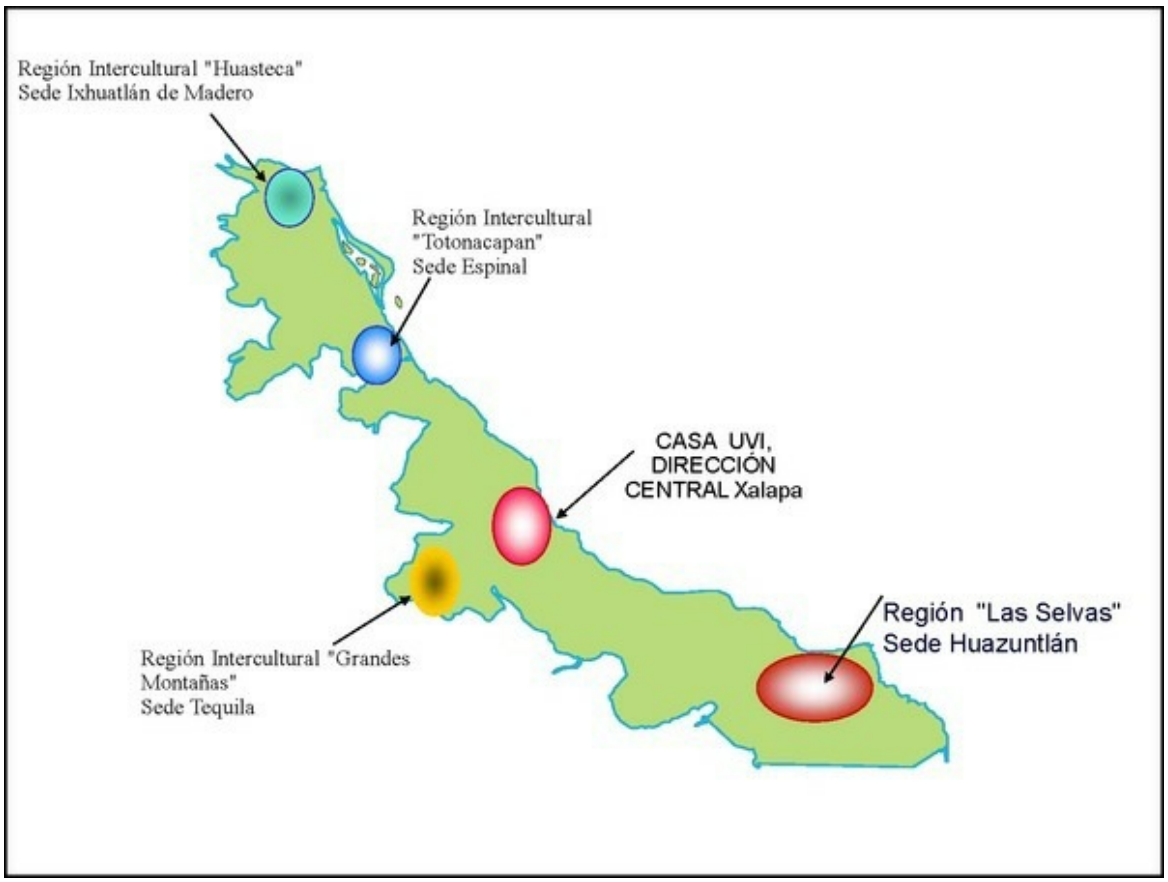
en la mayoría de los casos, impiden el adecuado desarrollo y despliegue exitoso de sus potencialidades.

En este sentido, argüimos, la forma Red permite rescatar el patrimonio de interculturalidad en una época en la cual la expansión global del capitalismo busca uniformar el diseño de tantos productos y subordinar los diferentes a patrones internacionales, ya que, según afirma García Canclini (2004), los pueblos indígenas tienen la ventaja de conocer al menos dos lenguas, articular recursos tradicionales y modernos, combinar el trabajo remunerado con el comunitario, la reciprocidad con la competencia mercantil. La interculturalidad, implica que *los diferentes* son tales en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. Y de esta manera restituye una dinámica innovadora a la intensa y larga interacción entre pueblos indígenas y sociedades nacionales, entre culturas locales y globalizadas (incluidas las globalizaciones de las luchas indígenas), *la interculturalidad* también es pensada como un núcleo de la comprensión de las prácticas y la elaboración de políticas. Ya que los pueblos indígenas tienen en común el territorio y redes comunicacionales transterritoriales, la experiencia del bilingüismo, la disposición a combinar la reciprocidad y el comercio mercantilizado, sistemas de autoridad local y demandas democráticas en la sociedad nacional.

Procesos de esta naturaleza pueden observarse, como intención, en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) cuyo sentido y razón de ser es "ampliar sus horizontes, poniendo énfasis en los procesos educativos de carácter horizontal, cercanos a sectores que han estado lejos de las oportunidades educativas convencionales. A través de sus Sedes regionales, la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural trabaja en la promoción de las condiciones necesarias que permitan cumplir con las funciones sustantivas de la universidad."
http://www.uv.mx/uvi/universidad/acerca.html Revisado, junio 2009.

No obstante, el desarrollo de este tipo de actividades implica un cambio de estilo en las formas de trabajo y un rediseño de las funciones académicas actuales, implica también la necesidad de crear instancias académicas intermedias que favorezcan la emergencia de

nuevos actores sociales y se fundamenta en la necesidad de construir nuevas reglas de organización para lograr los cambios teniendo como núcleo el proceso de enseñanza aprendizaje, la investigación y la vinculación.



La innovación y la generación de conocimientos pertinentes social y ecológicamente, que nos es tan necesaria, pueden ser obtenidos mediante la práctica exitosa de redes de vinculación, investigación y docencia en condiciones de interculturalidad. Sin embargo, en la medida que la vida de las organizaciones no depende exclusivamente de las cualidades racionales de las estructuras formales, ni de los contenidos o los propósitos que se plasmen en los discursos, sino que sobre todo, es resultado de los juegos de interacción que hay entre los sujetos, de la socialización y de los objetivos provenientes de la cultura, un cambio no se obtiene mediante la simple adopción de elementos externos como tecnología o técnica, sino que es un desarrollo que consiste en incorporar los medios a las riquezas existentes, para transformar las potencialidades en recursos efectivos, en facultades de acción más complejas, capaces de producir un

equilibrio más resistente y adaptable a las fuerzas contradictorias en un ambiente contingente.

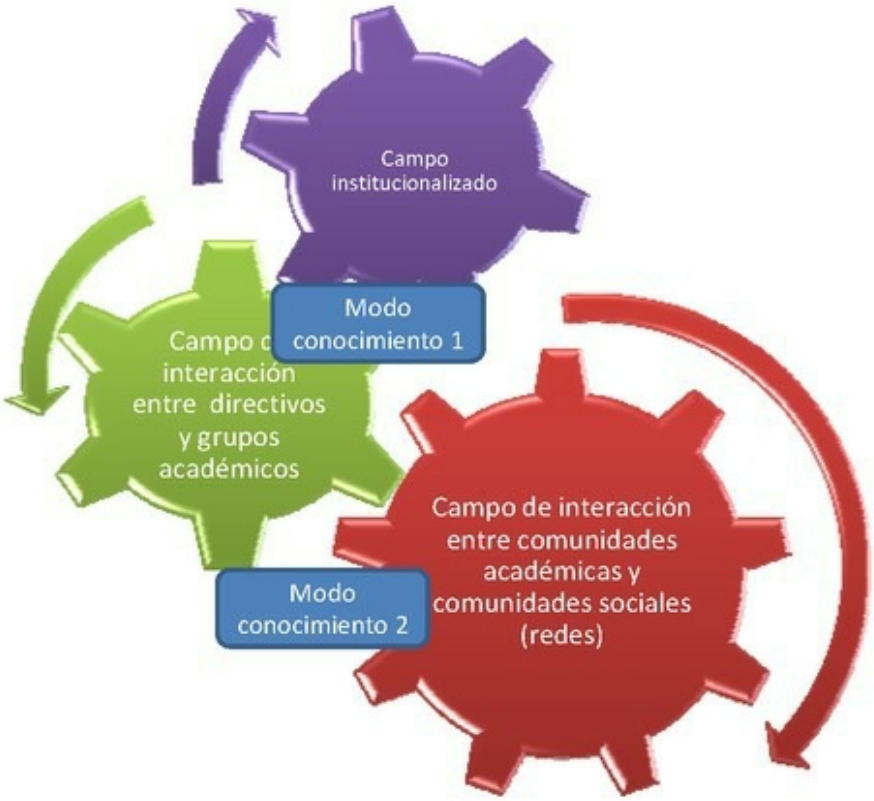
4. *Conocimiento e interculturalidad en el campo organizacional de la Universidad*

Conscientes de que los elementos que se plantean aquí son muchos y que cada uno de ellos mantiene un alto nivel de complejidad e involucra múltiples niveles de aplicación y de impacto en la organización, que a su vez, y de acuerdo con lo expuesto, no es un ente homogéneo, sino un universo heteróclito. Nos permitimos introducir aquí la noción de "campo", recuperada de Pierre Bourdieu, pero entendiéndola libremente, como un espacio de acción en el que confluyen relaciones sociales determinadas, definidas por formas específicas de interacción, por los actores que se manifiestan y por los objetivos que se persiguen. Así, en la medida en que un *campo* denomina el espacio y los enjuegos que tienen lugar en él, **el campo organizacional** enunciará al espacio compuesto del enjuego entre varios campos, más o menos autónomos, relacionados entre sí por medio de acoplamientos relativamente flojos y que interactúan y se comunican entre sí mediante mecanismos parcialmente institucionalizados y que resultan inciertamente adecuados, ya que involucran operaciones de traducción (codificación y de-codificación) por parte de los diversos actores involucrados.

Desde una perspectiva organizacional, la universidad puede ser entendida como una anarquía organizada (March y Olsen (ed.), 1976, citados por Solis, 2000:37), o como un sistema libremente acoplado (Weick, 1976:1-19), lo cual significa que es una organización compuesta por múltiples espacios organizados, donde operan distintos grupos, que aún cuando forman parte de la organización, realizan sus actividades cotidianas en función de sus fines particulares y con base en dinámicas propias, las cuales, si bien coexisten, no necesariamente se comunican o se corresponden con otras. Esto no necesariamente enuncia un desorden, sino que habla de la composición de un orden que se mantiene gracias a que entre las organizaciones internas hay una autonomía relativa, y a que existen amplios márgenes de interpretación sobre las reglas de operación.

Lo anterior, referido a la cuestión que nos atañe: la gestión y a la generación del conocimiento en la organización en el marco de la interculturalidad, puede ser expresado según se muestra en la figura de abajo.

Conocimiento en el campo organizacional de la UVI



Según la cual muestra que en la interacción entre las comunidades académicas y las comunidades sociales, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la vinculación y la investigación, transcurre en un camino de ida y vuelta de manera horizontal, dialógica y colectiva, ya que los profesores de la Universidad Intercultural son de tiempo completo, con alta flexibilidad y asisten en los procesos en todas las sedes. Cuentan con una formación profesional y académica en la organización social y la multiculturalidad (en su mayoría son antropólogos, biólogos, agrónomos y sociólogos con una amplia trayectoria en campo y ONG´s) Lo anterior les permite llevar a cabo de manera eficaz los programas de licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo, que se constituye de cinco orientaciones: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud. El objetivo del

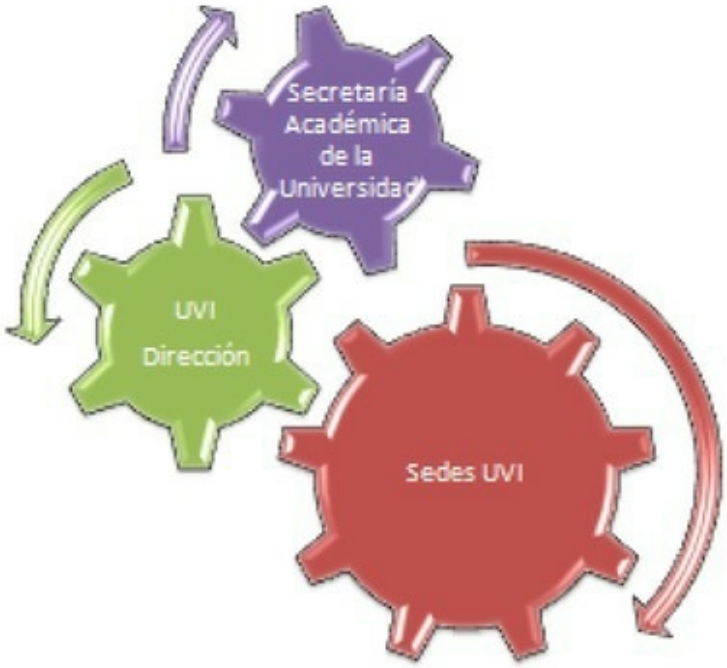
programa es ofrecer una opción de educación superior pertinente a necesidades de grupos sociales que habitan en contextos rurales en Regiones Interculturales de Veracruz.

La finalidad es impulsar la generación colectiva e intercultural de conocimientos orientados al análisis práctico de las condiciones locales, al fortalecimiento de las lenguas nacionales, al reconocimiento, desarrollo y proyección de saberes ancestrales en torno a la salud, al ejercicio de los derechos, a la construcción de relaciones solidarias, a la relación sociedad-naturaleza y al fortalecimiento organizativo de iniciativas locales y regionales, dinamizando paralelamente redes de solidaridad con una amplia gama de actores en los ámbitos regional, nacional y mundial. Así, en la medida que las redes permiten un manejo cada vez más eficiente y eficaz de producción, transferencia y transmisión de conocimientos, la construcción de estas redes es un elemento central, ya que lo importante es lograr, no solamente un desarrollo disciplinario sino también transdisciplinario; que no se lleve a cabo a través de los mecanismos tradicionales de revistas especializadas, congresos y conferencias a través de un líder científico, sino de manera más heterogénea, en redes complejas formales e informales distribuyendo conocimiento en interconexión con otros sitios.

La capacidad de estos actores para integrarse en redes de conocimiento está altamente sostenida gracias a su experiencia en el trabajo en ONG's, no obstante, dichas disposiciones resultantes de tales identidades profesionales entran en conflicto con los estilos de dirección y las normatividad de una dirección académica que, en cuanto que funciona como una dirección centralizada (CASA UVI, en la ciudad de Xalapa) los programas de estudio se manejan desde ahí, las contrataciones, las actividades y los sistemas de control también se manejan en la Dirección que está alejada territorialmente de las sedes. Cabe destacar que la UVI funciona, dentro de la Universidad como una unidad académica aparte, y que el director de la UVI cumple un papel de mediador entre las actividades de las sedes y las autoridades centrales de la Universidad (el campo institucionalizado) esto significa que como actor organizacional es una figura importante

ya que funciona como intermediario entre el tipo de actividades que se desarrollan por parte de los profesores y académicos en las comunidades de las sedes, y los elementos que se exigen desde la Institución. Dichos elementos, consisten, principalmente en el establecimiento de normatividades que regulan, contabilizan y orientan los resultados de las actividades académicas en función de criterios de productividad. La productividad académica es entendida en base a la realización de productos científicos tradicionales: publicaciones en revistas especializadas, pertenencias a organismos y academias nacionales, ponencias en eventos especializados, etc.

Instancias institucionales y jerarquía organizacional



El conflicto radica en que, mientras los sistemas institucionales de valorización al desempeño académico están organizados en función de lo que aquí llamamos modo 1 de conocimiento, tanto la vocación de la UVI, como las actividades académicas que se llevan a cabo en las comunidades, están definidas con base al modo 2 de conocimiento. El conflicto no es menor ya que en este caso, la imposibilidad que acusa la institución de incorporar organizacionalmente a las nuevas formas de organización en red y el trabajo con las comunidades sociales,

repercute negativamente en el logro de los objetivos que se plantea llevar a cabo la universidad.

Desde esta perspectiva, afirmamos que es necesario desarrollar un modelo institucional de gestión del conocimiento que incorpore el trabajo en red, la intervención social en las comunidades y la noción de proceso complejo de vinculación e investigación para la generación de nuevos conocimientos.

5. *Conclusiones preliminares*

El marco analítico de referencia del que nos provee la perspectiva neo-institucionalista (Dimaggio y Powell, 1999:33) nos permite delinear las razones estructurales sin embargo, no basta con reconocer que en las organizaciones complejas los recursos, el poder, la información y el conocimiento están concentrados en diferentes grados entre varios individuos; es preciso asumir que el problema de la gestión involucra el diseño de métodos de coordinación eficaz. Ello plantea el desafío de reconocer los medios por los cuales las personas pueden convertirse en co-gestores de las políticas, a través de su participación activa (Solís, 2000:37).

Sabiendo que no basta con el hecho de incorporar una mayor descentralización o con emplear las nuevas tecnologías de información, los retos que tienen hoy las universidades consisten en lograr que se desarrollen espacios que faciliten la capacidad de los grupos para actuar conjuntamente. El éxito de los grupos, de las áreas y de los cuerpos académicos está en la habilidad para desarrollar esta forma de trabajar y en la habilidad para vincularse, del mismo modo, el éxito de las Universidades está en su capacidad para desarrollar modelos de gestión del conocimiento que permitan desarrollar la interacción con el entorno social y ecológico, proponer nuevas formas de trabajo y buscar la solución de problemas locales.

La incorporación de un sistema de gestión del conocimiento, dicho con palabras de Gaulejac y Aubert (1993) está basada en un modelo compuesto por una multiplicidad de entidades en constante interacción, que redundan en la formación de configuraciones cambiantes y adaptadas al ambiente. Dicha gestión tiene como objetivo *producir organización* mediante la puesta en marcha de una

serie de dispositivos que permitan resolver los conflictos y lograr una convivencia relativamente ordenada, entre los elementos que se encuentran en tensión permanente.

Para funcionar, este sistema de gestión exige la existencia de un sistema de representaciones y de valores, compartidos por los miembros de la organización. De esta manera, al incorporar las universidades un nuevo sistema de gestión, están obligadas a echar a andar un nuevo sistema de representación, valores, ideas y percepciones acerca de lo que significa el ser universitario. Así como desarrollar una imagen innovadora del académico más cercana a la de un gestor del conocimiento, que a un erudito-*genio distraído*, aislado del mundo. Se debe tomar en cuenta que los profesores son desafiados por las nuevas tecnologías y se ven obligados a renovar constantemente las habilidades para saber cómo enfrentarse a los nuevos espacios de comunicación e interactuar constructivamente; intercambiar conocimiento y experiencias; trabajar en equipo desde cualquier lugar a través de herramientas de Internet; cuantificar los resultados del aprendizaje; ser efectivos y competitivos; resolver problemas conjuntamente; tomar decisiones; ser creativos, flexibles y adaptables, y aprender en el hacer.

Tal proceso, al interior de la universidad es sumamente complejo, ya que se involucran un cambio en dos dimensiones, la primera radica en reconocer que cuando se trata de gestionar el conocimiento estamos hablando de algo muy distinto a lo que se había establecido respecto a la gestión de la producción que consiste en controlar cómo se hace, en qué tiempo, de qué manera, a qué hora y en qué momento se produce un bien. Cuando se habla de gestión del conocimiento resulta una contradicción, porque no es posible determinar cuándo se va a alcanzar una invención o una innovación. Lo más que se puede hacer es procurar las condiciones para que surja, pero no es posible predecir en qué momento se va a innovar, sin embargo, las redes de conocimiento forman modos de producción de conocimiento que requieren nuevas formas de operar.

En este sentido resulta necesario adaptar su estructura a un diseño de organización volcada a la innovación, (flexibilización y apertura al

ambiente) y procuras la transformación de las características de los actores organizacionales, sus dinámicas de interacción y sus identidades profesionales.

6. *Referencias bibliográficas*

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (1999). *La era de la información*, la sociedad red. México: Siglo XXI.

García Canclini, N. (2003). Antropología y estudios culturales: una agenda de fin de siglo. En José Manuel Valenzuela Arce (coord.). *Los estudios culturales en México*. México: FCE-Conaculta.

Gaulejac & Aubert (1993). El coste de la excelencia: del caos a la lógica o de la lógica al caos. Barcelona: Paidós.

Gibbons, M. (1994). Reconfiguración de las instituciones. En *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona: Pomares-Corredor.

Nonaka, I. y Hirotaka, T. (1995). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press (traducción de 1999).

Solís, P. y López, B. (2000). "El concepto de las anarquías organizadas en el análisis organizacional", en *Contaduría y administración*, Num. 197, Abril-junio 2000, pp.37-45. En Internet: http://www.ejournal.unam.mx/rca/197/RCA19704.pdf

Weick, K. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coopled Systems" *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 1. pp. 1-19.

La construcción de un portal web de centro: ¿un catalizador para la innovación en las organizaciones educativas?

Adriana Gewerc Barujel

Mª Lourdes Montero

Universidad de Santiago de Compostela

Mª Helena Zapico Barbeito

Universidad de A Coruña

1. *Contextualización y marco teórico-metodológico*

Presentamos una experiencia que se enmarca en la línea de investigación **(14)** que el grupo Stellae **(15)** de la Universidad de Santiago de Compostela ha desarrollado entre 2006-2009. El propósito

de los estudios realizados ha sido el de analizar los factores que obstaculizan o aceleran los procesos de cambio e innovación en las escuelas cuando implican a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el diseño y uso de entornos de enseñanza y aprendizaje que surgen como necesidad de esos mismos proyectos.

Partimos de la idea de que el potencial de cambio que la incorporación de las TIC podría generar, reside, sobre todo, en la manera en que están involucradas en el proyecto educativo del centro y en el trabajo de reflexión sobre sus potencialidades educativas. Tratamos, de este modo, de vehicular la idea de estas herramientas como portadoras de un cambio en la concepción del conocimiento y, por lo tanto, de la enseñanza y el aprendizaje. La hipótesis de trabajo de nuestra investigación es que sin la mediación de un proceso reflexivo sobre la propia práctica y las condiciones sociales, politicas y organizativas que la posibilitan, el potencial de innovación de las TIC podría estar limitado.

Nos basamos pues en una conceptualización de la innovación entendida como aquel proceso interno de la escuela que, en algún sentido, altera las condiciones y características de su trabajo. Toda innovación tiene en su seno la idea de cambiar la esencia o la forma de algo y, con ello, perturba, trastorna e inquieta de alguna manera el orden anteriormente establecido.

Con una idea de innovación sostenible (Gather Thurler, 2004; Hargreaves, 2002, 2003; Hargreaves y Fink, 2006, 2008) que implica cambios educativos desde dentro del centro generando su propia cultura innovadora, entendimos que, para que la innovación fuese genuina, tendría que venir asociada a una necesidad sentida, a un problema que es necesario resolver, a una insatisfacción ligada a una práctica. Y, en segundo lugar, cuando se introducen cambios a través de determinados dispositivos, dejando de lado los recursos humanos y la estructura de la organización -sin cuya modificación no se podrán instituir nuevas formas de gestión de la realidad- estamos frente a modalidades verticales e indirectas, que penetran de manera parcial y en muchas ocasiones sin que impacten en el sistema (Zagastizabal et al., 2006).

La investigación se ha desarrollado a través del estudio de cuatro casos de centros educativos de Primaria y Secundaria de Galicia con proyectos de innovación en la enseñanza que utilicen TIC, mediante una metodología de investigación acción colaborativa con sus fases de planificación, acción, observación y reflexión Trabajamos con la idea de modificar la gramática de la escuela (Tyack y Cuban, 1995), tanto en sus aspectos organizativos como curriculares y metodológicos.

Las características que adopta nuestro objeto de estudio obligan a abordarlo desde una mirada holística, que permita captar su complejidad. De ahí que se ha trabajado con marcos conceptuales procedentes de la formación y el desarrollo profesional; de las construcciones y hallazgos de la tecnología educativa, y de estudios sobre los procesos de mejora de la escuela. Coincidimos así con la línea que apuesta por la cualidad disruptiva **(16)** de las tecnologías que propone Nancy Law (2008), utilizando el concepto acuñado por Christensen para analizar las relaciones entre tecnología y prácticas pedagógicas. Por otro lado, nuestro estudio se basa en el valor de la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992) y en la investigación sobre la práctica como una oportunidad formativa, de desarrollo profesional y conquista de "adulted" por el profesorado (Zeichner and Nofte, 2001), bajo el paraguas de un enfoque de la formación orientada a la indagación (Cochran-Smith and Lytle, 2003; Cochran-Smith, Feiman Nemser y McIntyre, 2008; Lieberman and Miller 2003).

De este modo, se realizó un estudio de casos longitudinal, colaborativo entre universidad y escuelas: un Centro Rural Agrupado (CRA); un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), un Centro Público Integrado (CPI) y un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES). Todos ellos de la Comunidad Autónoma de Galicia. En cada centro se realizaron reuniones quincenales donde se analizaba el proyecto llevado a cabo. De ellas surgía un informe que, con la misma frecuencia, era enviado al centro para su discusión. Además, se realizaron entrevistas en profundidad a informantes claves, así como observaciones participantes y no participantes de sesiones de clase, y análisis documental.

Los estudios precedentes demuestran un conocimiento cada vez más

profundo de los procesos de innovación y las condiciones que imponen las TIC como posibles instrumentos disruptivos de las prácticas vigentes en las instituciones educativas. Todos ellos muestran claramente que los cambios en las escuelas y en las prácticas pedagógicas que en ella se realizan, están multi-determinados y esa es justamente una de las razones que explican la complejidad de su abordaje. La mayoría de las investigaciones aluden a que la integración de las TIC en los centros educativos podría depender de: las creencias y las teorías de enseñanza del profesorado, las políticas educativas, las prácticas de enseñanza y de la cultura de la propia institución, su organización, etc. (Hargreaves, 2003; Law *et al.*,2008; Montero, 2007; Mumtaz, 2000; Somekh, 2008; Webb *et al.*,2004). De allí que podamos decir, sin temor a equivocarnos mucho, que la investigación que nos precede ya ha explicado que se entremezclan factores personales, institucionales y de liderazgo en la generación de condiciones sustentables y sostenibles en la innovación de los centros educativos.

También nuestras propias investigaciones en este campo han intentado conocer los procesos que se desarrollan en los centros educativos (Montero, 2007), documentar lo no documentado, intentando responder a preguntas tales como: ¿Qué papel están desempeñando profesores y profesoras? ¿Qué piensan, sienten y experimentan cuando utilizan las TIC? ¿Para qué lo hacen? ¿Qué cambios se están produciendo en las actividades de enseñar y aprender a raíz de su incorporación? ¿Qué mudanzas se están experimentando en la gestión y organización de los centros? ¿Qué necesidades de formación emergen? ¿Qué apoyos se demandan? ¿Qué personas son claves en este proceso? ¿Están realmente transformándose los modos de conocer, aprender y comunicarse con la incorporación de las TIC a los centros educativos?

Tras el análisis de estos y otros resultados procedentes de este primer estudio, vimos claramente la necesidad de ubicar la integración de las TIC en contextos de innovación que promovieran algún tipo de ruptura con los modelos de utilización hegemónicos. Pensamos que si esto no se produce, las TIC podrían estar favoreciendo la reproducción de la

gramática (Tyack y Cuban, 1995) vigente de la escuela. De ahí que su incorporación en los centros educativos no supondría una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, si no va acompañada de un proyecto global de escuela en el que se consideren los cambios organizativos y metodológicos necesarios. Si no va acompañada, en suma, de un cambio de modelo educativo (Gewerc, 2007; Martinez Bonafé y Adell, 2004; Sancho, 2006, 2007) ¿Podrán ser las TIC elementos disruptivos que provoquen este proceso de cambio?

La respuesta a esta pregunta es compleja, como compleja es la investigación en la que estamos involucradas. Es en el contexto de la práctica educativa donde visualizamos que todos los elementos se interconectan (políticos, sociales y personales) para dar cuenta de una situación, de un producto, que es el meollo que queremos investigar: los procesos de innovación con TIC en los centros educativos.

Por un lado, las políticas conciben la innovación como uno conjunto de materiales y recursos y éste es, quizás, el aspecto más visible del cambio y el más fácil de aplicar. De ahí quizás también que una de las creencias sobre la innovación con TIC que tiene el profesorado esté asentada, y alimentada, por este enfoque proveniente de las instancias políticas. En nuestra investigación nos propusimos "acompañar" a las escuelas participantes a embarcarse en un viaje que implicase reflexionar sobre lo que se hace, preguntarse sobre los modos habituales de proceder en las aulas y los cambios que suponían la utilización de alguna herramienta informática.

Por otro lado, para que los cambios signifiquen mejora, tienen que asentarse en las prácticas, y éstas se conforman en el entramado cultural de la organización. Un cambio que involucre a la filosofía implícita en las TIC, podría estar significando un revulsivo y no puede ser la suma de cambios individuales, tampoco un acontecimiento puntual en el centro educativo. Es un proceso a lo largo del cual la organización en su conjunto y cada uno de sus miembros han de aprender nuevos modos de pensar y actuar (Fullan, 2002). Nada cambia si los procesos de construcción e interpretación de la organización no se alteran, porque la organización es un artefacto cultural, no sólo una estructura y porque, en consecuencia, las

dimensiones más invisibles y determinantes de la vida de un centro educativo vienen configuradas por cómo las personas construyen y configuran las organizaciones. Desde este punto de vista no se trata de hacer cosas nuevas por el hecho de que sean novedosas, sino de un compromiso con el cambio entendiendo y consensuando la filosofía y las metas que implica y asumiendo un claro compromiso con otros modos de entender y trabajar en la organización escolar. Como Larry Cuban expresa, "para que se produzcan cambios fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje, tendríamos que tener una reforma generalizada en los contextos organizativos, políticos, sociales y tecnológicos de las escuelas" (Cuban, 2001: 195).

Como estamos viendo, la complejidad de la problemática que estamos investigando es muy grande. Para esta comunicación, hemos seleccionado, de los casos trabajados, una instancia de innovación de las vividas en el desarrollo de la investigación, que nos posibilita mostrar el inter-juego de las diferentes dimensiones involucradas: Contexto socio-político (políticas educativas globales y autonómicas); Organización escolar (cultura, clima, comunicación, distribución de tiempos y espacios, conceptos de enseñanza y aprendizaje, micro políticas, actitudes frente a las TIC y frente a los conflictos); Cultura y desarrollo profesional del profesorado (creencias y actitudes frente a las TIC, percepción de los estudiantes).

2. *Descripción de la aportación propiamente dicha*

La experiencia que relatamos en esta presentación, se desarrolla en el CRA que cuenta con nueve escuelas unitarias de infantil y primer ciclo de primaria. En la investigación participaron 5 profesores/as de cuatro escuelas con diferentes características: con dos niveles de infantil; con aulas en las que se combinaban un nivel infantil y primer ciclo de primaria; y aulas con cinco niveles. En el equipo estaba tambien integrado el orientador del CRA.

Los centros están esparcidos a lo largo de una zona de hábitat sumamente disperso, una de las características del "rural gallego". Esta problemática impuso desde el comienzo la prioridad de la atención a las necesidades de comunicación como la cuestión más apremiante y el motivo por el cual las TIC podrían cobrar mucho

sentido en este contexto.
De ahí que durante el segundo momento del proceso colaborativo desarrollado se trabajase alrededor de la transformación de la web de centro en portal institucional.
El proceso de elaboración del portal como el espacio virtual en donde se visualiza el centro como tal, comienza a pensarse como una necesidad sentida a partir del análisis de las posibilidades y las implicaciones que traería consigo la transformación de la web de centro, por un espacio dinámico y, en donde la responsabilidad de la actualización de los contenidos estuviese compartida y repartida.
Dadas las condiciones organizativas de un CRA -escuelas unitarias aisladas que se integran y comunican entre sí- la posibilidad de que exista un espacio que posibilite el intercambio de información y que permita una cierta observación de lo cotidiano resulta interesante al conjunto del profesorado implicado en la tarea.
Hasta el momento, la web de centro era administrada por un compañero que tenía sobre sí toda la responsabilidad, por lo tanto, la utilización de un CMS **(17)** posibilitaría compartir responsabilidades. Estaba claro desde el inicio que el hecho de que fuese una sola persona la encargada de desarrollar esta acción, también limitaba las posibilidades de incorporación de contenido, por el tiempo que requiere y las altas exigencias que este trabajo implica en un centro como el que nos ocupa.
Esta situación de partida es recurrente en la mayoría de las instituciones. Como hemos comentado anteriormente, la administración educativa ocupa un espacio limitado en el desarrollo de proyectos. En este caso concreto, ha habilitado un servidor para las páginas web de los centros educativos de su jurisprudencia, pero no ofrece recursos ni para el diseño ni para el mantenimiento de las mismas. Es el propio profesorado el que tiene que llevar adelante esta tarea. En la mayoría de los casos, esto es asumido por algún compañero que tiene la capacidad, el conocimiento y la iniciativa para hacerlo.
Desde el punto de vista organizativo, esta situación también ha ayudado a generar, en algunos casos, cuestiones de micro-política,

porque las decisiones no se toman consensuadas y porque se produce una división casi tajante entre los "iniciados" y los "analfabetos digitales" que pueden pretender mantener el control, trabajando desde un lugar de poder, ofreciéndolo todo al centro, pero sin contar con el resto del profesorado.

En este caso, desde el inicio, la propuesta de diseñar el portal se planteó como una cuestión colectiva. Se vivió en todo momento la necesidad de reflejar en el espacio virtual la complejidad de la estructura organizativa del CRA y se pretendía que este espacio fuese una ventana abierta a la comunidad educativa, que involucrase al conjunto de escuelas, a padres y madres pertenecientes a la comunidad educativa.

Un espacio para compartir, con compañeros y alumnado, lo que se hace en la intimidad de las aulas; un lugar que permita la transparencia de los procesos y que al mismo tiempo sirviese de canal de información y comunicación. Esta era básicamente la necesidad sentida de en un tipo de centro que está compuesto por escuelas dispersas en una zona rural de Galicia.

Las decisiones que se fueron tomando apuntan en ese sentido y, entre otras, resaltamos:

- Cada escuela tiene un espacio para incorporar noticias que le son propias y las mismas, si son de interés, se publican en la página principal. Esto ha generado dinamismo en el portal y al mismo tiempo ha transparentado lo que se hace en cada escuela en la medida de cada una. Por lo tanto, hay escuelas que producen muchas noticias y otras que no lo hacen.
- Los alumnos y alumnas pueden escribir sus percepciones sobre las actividades que se realizan en la escuela, o contestar comentarios en el portal, como parte del trabajo de clase. Esto es posible cuando la cantidad de alumnos de las salas es pequeña. De todas formas, en asamblea, se decide contestar o escribir un comentario (a la noticia de otra escuela o al comentario enviado por otros). Se realiza en conjunto y forma parte de actividades de lecto-escritura de niños de infantil y de primer ciclo de primaria.

- También se incentiva y posibilita la integración y participación de los padres/madres. A través del portal pueden ver qué actividades realizan sus hijos y hacer comentarios sobre las mismas. Por otro lado, en este momento se está trabajando para que los padres tengan un espacio de comunicación propio dentro del portal y que proyecten sus ideas, noticias, etc.

En resumen, el trabajo alrededor del portal ha representado, para el profesorado participante, una manera de abrir el aula hacia la comunidad, lo que ha supuesto un camino de reflexión sobre la propia práctica, porque han necesitado repensarla para narrarla, registrar a través de imágenes o diarios el trabajo cotidiano y, al incorporarlo a la web, asumir también el riesgo de los comentarios. Un proceso realmente enriquecedor de desarrollo profesional intenso, tanto para el profesorado participante como para el equipo de investigadores de la universidad que ha colaborado con ellos/ellas.

Nos interesa resaltar esta experiencia, porque da cuenta de otra manera de apropiarse de la tecnología en los centros educativos. En general, se parte del supuesto de que la integración de las TIC en las escuelas se refiere exclusivamente al trabajo de aula, quedando fuera los espacios institucionales. En el trabajo que se ha realizado se identifican cuestiones de la propia organización explícita y también de las reglas micro-políticas que se ponen en juego cuando se trata de una cuestión colectiva que proyecta al centro hacia afuera. Los miedos a mostrar o sentirse expuestos a comentarios que vienen de exterior, por un lado, son producto de la apertura de la escuela a la comunidad; un tipo de apertura que hasta el momento no era tan clara ni generalmente visible. Cuestiones que denotan la cultura del centro y cómo se ve modificada por estos nuevos entornos que "obligan" a modificar las estructuras de comunicación establecidas. Entendiendo la cultura de la organización como ese conjunto de códigos que mucha gente, por el hecho de compartir el mismo hábitat, puede descifrar (López Yáñez, 2005), este nuevo espacio obliga a repensar las modalidades e invita a remover algunos de esos códigos construyendo nuevos significados.

La propuesta de diseño del portal de centro como espacio educativo

comienza con decisiones que atañen directamente a la cultura de la escuela, ya que era necesario definir las señas de identidad de un espacio que la representa, de manera virtual, pero real. Así es como, la forma en que se conceptualizará el papel de administradores/as, profesorado, alumnado y padres/madres, se encontraba definida por las posibilidades de participación y gestión de la información que se les ofrecía en ese espacio público.

3. *Conclusiones*

La elaboración del portal ha resultado una opción estimulante para analizar las condiciones organizativas de la escuela. Por un lado, porque la propuesta procedente de la administración es igual para todo el conjunto de los centros educativos de Galicia, lo cual ha llevado a la necesidad de replantear adaptaciones a la situación concreta y particular de este C.R.A. Las definiciones que se fueron dando, permitieron repensar la construcción de la identidad del centro, analizar sus características y tomar decisiones en relación a los acuerdos que se iban adoptando. La elaboración del portal significó, también, una oportunidad para aprender haciendo, para reflexionar sobre lo que uno hace y cómo lo hace.

En el desarrollo de este texto hemos visto las funciones que fue teniendo el portal, tanto en su producto final, como en su proceso de elaboración: comunicación interna, que permita el intercambio necesario para romper el aislamiento de cada escuela y apertura hacia la comunidad para proyectar el centro hacia su contexto, estableciendo canales de comunicación entre la comunidad educativa, con padres/madres e incluso con el propio alumnado, para que las familias participasen y se implicasen más directamente en la vida del centro. Y también, estímulo altamente exigente para el desarrollo profesional del profesorado.

Volver la vista atrás a la experiencia y analizar toda la documentación con la que contamos nos permite capitalizarla en su justa medida y comprender la dimensión de los cambios que se han generado. El proceso no ha sido fácil ni rápido. En ocasiones pensábamos que no ocurría nada significativo, en otras, teníamos una sensación de logro que terminaba abortándose por diferentes motivos. Lo cierto es que la

percepción que nos queda es la de un cambio sutil, imperceptible en el día a día, paulatino, pero que poco a poco fue dejando una huella (López Yáñez, 2010).

Hemos descrito un proceso que parece sencillo pero el mismo estuvo plagado de discusiones y contradicciones, de ilusiones y desilusiones. La reflexión y el análisis que podemos hacer, ahora que estamos objetivando este proceso, con la distancia necesaria frente a la gran cantidad de información que tenemos, nos permite comenzar a comprender la complejidad de la practica educativa y queremos concluir este texto manifestando tambien las dificultades, obstáculos y conflictos que estuvieron igualmente presentes en el proceso y que, por qué no, fueron los que quizás "impulsaron" algunos cambios.

Concretamente, en relación a los aspectos trabajados en esta comunicación, la construcción del portal y la propuesta de reflexión y discusión que se generó a partir de ello, ha supuesto (como ya hemos puesto de relieve) colocar sobre la mesa cuestiones organizativas fundamentales en cualquier propuesta de innovación. ¿Y esto, qué ha significado para el colectivo?. Fundamentalmente ha permitido hacer explicitas dos cuestiones que, desde el punto de vista de quienes investigan la problemática del cambio, son fundamentales: 1- la cultura del centro y 2- el problema del liderazgo. Ambas interconectadas, por momentos, inhibidoras de los procesos de cambios y, en otros, impulsoras de transformaciones.

En primer lugar, el portal y su construcción, permitió explicitar cuestiones relativas a la identidad del centro en su particular situación. Recordemos que es un conglomerado de escuelas unitarias (antes aisladas y en solitario) y transformarse en "una" pero con aulas dispersas geográficamente, conlleva la necesidad de construir nuevas costumbres, hábitos, formas de hacer... una nueva cultura. El portal, como espacio virtual, representación del geográfico, fue tan real, que expresó también las contradiccionoes que se vivían y las situaciones dilemáticas entre una identidad de escuela unitaria y otra convencional. La posibilidad de hacer explicito lo implícito (Sarason, 1996) y de analizarlo en conjunto posibilitó la apertura a una nueva construcción común.

Por otro lado, también permitió que se evidenciaran conflictos relacionados con el liderazgo. El grupo participante en el proyecto se transformó en líder de una propuesta que involucraba a toda la escuela y que la representaba frente a la comunidad. Si bien era un "representante" legítimo del conjunto en el que habían depositado toda la confianza, durante el proceso se visualizaron numerosas muestras de "resistencia" que posibilitan comprender que, frente a cualquier propuesta de cambio, es importante visualizar cuestiones que hacen a la micropolítica interna y a las cuestiones de poder que se ponen en juego. Esta es una de las hipótesis que permiten comprender las dificultades que ha tenido el resto del profesorado (no participante directamente en el proyecto) para incorporar el espacio del portal como propio, alimentándolo con noticias e información de su entorno y proyectar de ese modo al conjunto de escuelas su actividad.

Por todas estas cuestiones, y para responder a la pregunta que es título de este texto: si entendemos que un catalizador es aquel elemento o sustancia que modifica la velocidad de la reacción, tendremos que seguir matizando. Porque, como en muchos otros casos, no se trata de la tecnología por sí misma, sino de la manera en que fue encarado el proceso y el significado y el sentido que tenía la propuesta para el conjunto de participantes. No se trataba de una cuestión técnica, sino de una propuesta que afectaba y ponía sobre la mesa el modelo de escuela, y su cultura, aquellas cuestiones que resultan fundantes (Hinde, 2004).

4. *Referencias bibliográficas*

Cochran-Smith, M, Feiman-Nemser, S. y McIntyre, J. (Eds.). (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts.* New York/London: Routledge/Taylor and Francis Group and The Association of Teachers Educators.

Cochran, M. y Lytle, J. (2003). Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.

Cuban, L. (2001). *Oversold & Underused*. USA: Harvard University Press.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación.* Barcelona: Octaedro.
Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar.* Barcelona: Graó.
Gewerc, A. et al. (2007). *Universidad y sociedad del conocimiento: ¿Es el e-learning la única respuesta?* Santiago Compostela http://stellae.usc.es/unisic/informes.
Hargreaves, A. (2002). "Sustainability of educational change: The role of social geographies".*Journal of Educational Change* , 3 (3-4), 189-214.
Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo". *Revista de Educación*, 339, 43-58.
Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
Hinde, E. R. (2004). "School culture and change: an examination of the effects of School culture of the process of change". *Essays in Education*, 12.
Law, N., Pelgrum, W. & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. UK: Springer & Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado.* Barcelona: Octaedro.
López Yáñez, J. (2005). *La ecología de las organizaciones.* Madrid: La Muralla.
López Yáñez, J. (2010). "La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella". *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14,1. http://www.ugr.es/ local/recfpro/rev133ed.pdf
Martínez-Bonafé, J. y Adell, J. (2004). Viejos y nuevos recursos y tecnologías en el sistema educativo. En J. Gimeno & J. Carbonell

(Eds.). *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp. 159-178). Barcelona: CissPraxis.
Montero, L. (Ed.). (2007). *O valor do envoltorio. Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos*. Santiago de Compostela: Xerais.
Mumtaz, S. (2000). "Factors affecting teachers´ use of information and communication technology A review of the literature". *Journal of Information Technology for Teacher Education, 9*(3), 319-341.
Sancho, J. M. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal-Universidad internacional de Andalucía.
Sarason, S. (1996). *Revisiting "the culture of the school and the problems of change.* New York: Teachers College Press.
Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
Somekh, B. (2006). *Pedagogy and learning with ICT*. Great Britain: Routledge.
Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers´ pedagogical adoption of ICT. En J. Voogt. J. & Knezek, G. (2008) (Eds.). *International Handbook of Information.*
Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A century of Publi School Reform.* Cambridge: Harvard University Press.
Webb, M. & Cox, M. J. (2004). "A review of pedagogy related to information and communications technology". *Technology, Pedagogy and Education, 13*, 235-286.
Zeichner, K. & Nofte, S. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington, D.C: AERA.

Formación TIC del profesorado de los colegios públicos rurales de la provincia de Granada

Raso Sánchez, Francisco
Hinojo Lucena, María Angustias
Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada
Alonso García, Santiago
Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha

(Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete)

1. *Introducción*

Uno de los muchos y grandes cambios que está trayendo la Sociedad de la Información a nuestras vidas es la ruptura con esa imagen anacrónica de atraso y decadencia que, desde tiempos inmemoriales, se ha asignado siempre al mundo rural (Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Raso e Hinojo, 2010).

Ahora, al referirnos al campo, nos vemos obligados a hablar de *"la nueva ruralidad"*, que no es sino un proceso global de cambio político, social, económico y cultural basado, en gran medida, en una profunda redefinición de la identidad del medio rural. Esta nueva visión hace más hincapié en los objetivos distributivos y ambientales, y pone de relieve la necesidad de construir el desarrollo de modo participativo, como un producto colectivo, enmarcándose dentro de varias líneas, a saber (Márquez, 2002; Elboj, 2000; Bustos, 2006: 40; Corchón, 2005; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Raso e Hinojo, 2010):

- **Línea política**: La sociedad rural debe actuar como parte integrante de la vida pública a través de la democracia participativa e innovadora, para conseguir una calidad de vida en el marco del desarrollo integral de la persona y de los recursos con los que cuenta.
- **Línea institucional:** Debe prevalecer un estado de derecho con autonomía para la gestión territorial.
- **Línea económica:** La sociedad rural debe regirse por los principios de democracia económica que imponen fuertes responsabilidades sociales al mercado.
- **Línea cultural:** La nueva ruralidad está basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.
- **Línea ambiental:** La sociedad rural debe enmarcarse en los principios del desarrollo humano sostenible y en la incorporación racional de la riqueza ambiental al servicio del progreso y de la calidad de vida.
- **Línea territorial:** La sociedad rural debe ser la suma de los proyectos regionales y locales con plena autonomía en la realización

de sus proyectos; esto supone una articulación territorial planificada.

Pues bien, fruto de esa nueva ruralidad, han surgido dos fenómenos que, sin la menor duda, nos van a obligar en el futuro a ver al campo desde un punto de vista más objetivo y menos decadente que el que tradicionalmente le había sido asignado: el primero es la superación del *urbanocentrismo*, esto es, el enfoque del mundo rural desde una visión que no parta de esquemas y de realidades típicamente urbanas como foco de desarrollo social y económico, en pro de una equitatividad más plausible para con la identidad del medio (Feu, 1998; Boix, 2003; Berlanga, 2003, Corchón, 2005; Bustos, 2006; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Raso e Hinojo, 2010).

El segundo fenómeno, objeto del presente trabajo, es el deseo tácito y socialmente manifiesto del mundo rural de subirse al tren de la Sociedad del Conocimiento y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como apuesta por un desarrollo que nunca termina de llegar a buen puerto (Bustos, 2006; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Raso e Hinojo, 2010).

La constatación de este segundo hecho, al menos en el caso andaluz, nos ha llegado a través de una importante investigación sobre la educación en el medio rural llevada a cabo por Bustos (2006) y la Universidad de Granada, que ha puesto de manifiesto varios resultados que, cuando menos, sí que nos invitan a pensar que esto es así...

Por un lado, estaba la necesidad de averiguar qué se pensaba en el mundo rural acerca de la incorporación a la Sociedad de la Información y el Conocimiento, a lo que las respuestas, tal y como podemos apreciar a continuación, fueron harto elocuentes...

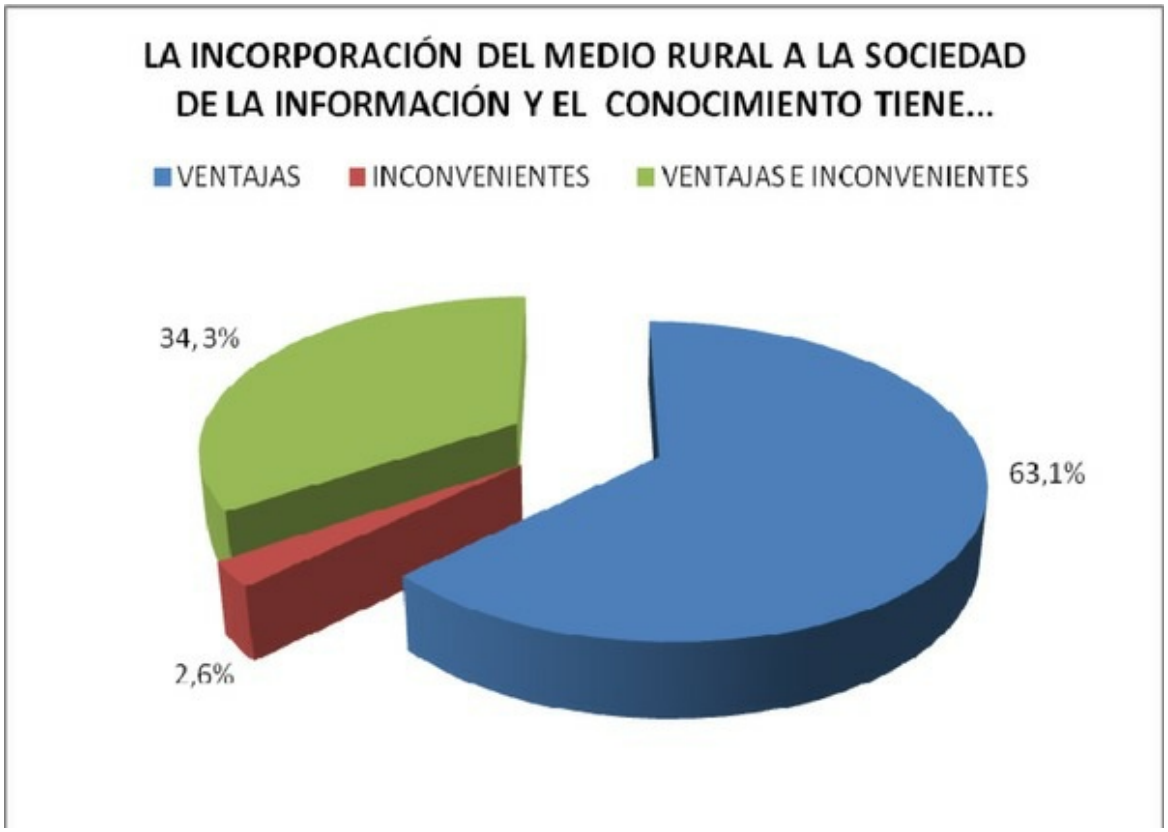


Gráfico I: ¿Es ventajosa la incorporación de la escuela y el medio rural a la sociedad de la información y el conocimiento? Fuente: Adaptado de Bustos(2006: 292)

Para un 63.1% de los entrevistados, la llegada de la Sociedad de la Información al medio y la escuela rural sólo tiene ventajas frente a un despreciable 2.6% de personas que entiende que sólo acarreará inconvenientes y un 34.3% que piensa que esta nueva concepción social traerá igualmente tanto ventajas como inconvenientes. Este nuevo modelo de gestión social, política y económica, asociado a la globalización y al conocimiento como moneda de cambio, tampoco ha sido ajeno para la identidad rural pues, en términos culturales, la investigación de Bustos (2006: 293) puso de manifiesto que, para muchos de los encuestados, gran parte de las ventajas e inconvenientes que traía la llegada de la Sociedad del Conocimiento tenían específicamente algún componente relativo a la identidad o de índole intercultural. En ese sentido, algunas de las respuestas más significativas dadas por estos docentes aparecen en el gráfico siguiente (Bustos, 2006: 293):

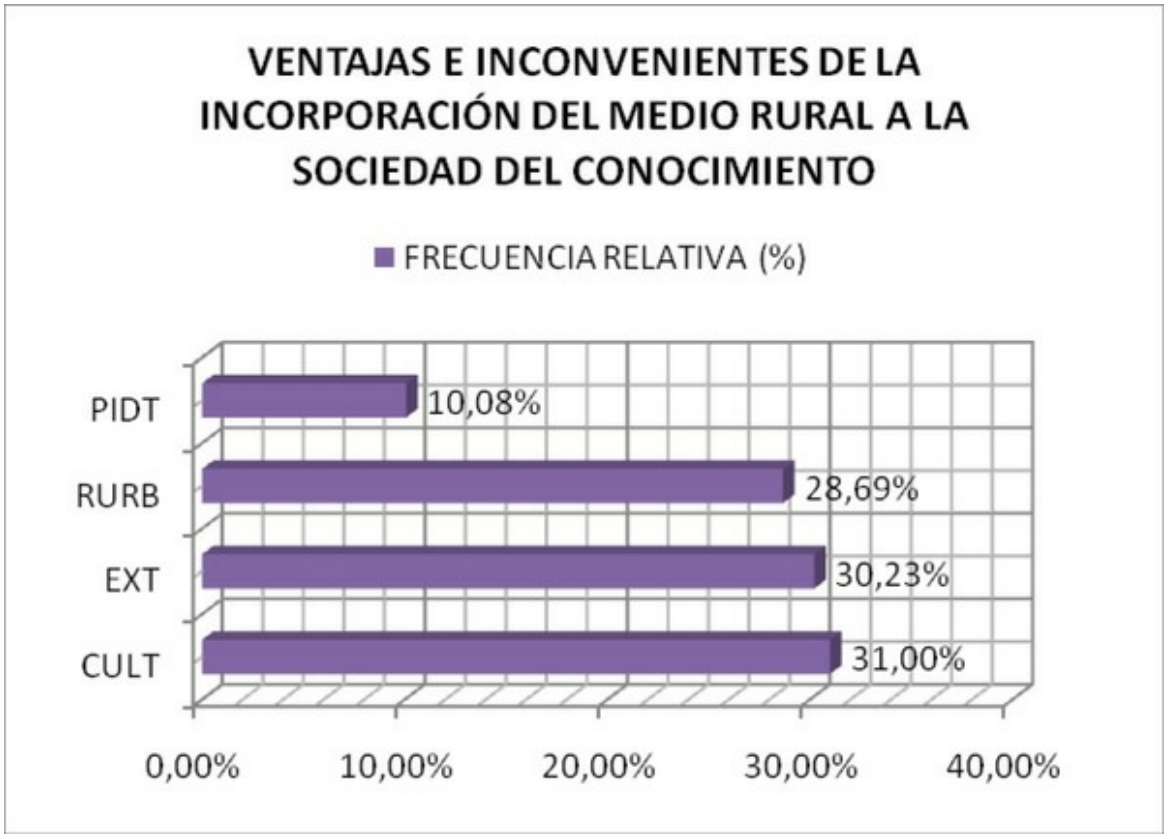


Gráfico II: Ventajas e inconvenientes de la incorporación de la escuela y el medio rural a la sociedad de la información y el conocimiento Fuente: Adaptado de Bustos (2006: 292)

De acuerdo con los resultados de Bustos (2006:293), para un 31 % de los docentes encuestados, la llegada de la Sociedad del Conocimiento implica la posibilidad real de conocer otras culturas (CULT), así como un significativo 30.23 % opina que es una gran oportunidad para obtener información sobre el mundo exterior (EXT). Un 28.69 % de estos profesionales, por su parte, entiende que este nuevo modelo de sociedad es sencillamente la ocasión ideal para que, de una vez por todas, el alumnado del medio rural se equipare en tratamiento y consideración con el urbano (RURB), y tan sólo un 10.08 % piensa que esta nueva concepción social restará todavía más identidad al contexto rural de la poca que aún tenía (PIDT).

Para gustos los colores, pero, en cualquier caso... ¿quién pone en duda que el medio rural también quiere subirse al tren de los adelantos?, ¿y por qué se ignora esta realidad tan reiteradamente?...

Parece claro, a tenor de lo dicho, que, aunque lo rural ha adquirido una profunda y poderosa identidad, nunca se dejó de apostar por el

progreso, incluso aunque haya profesionales que no vean tan claras las ventajas de la Sociedad del Conocimiento (Bustos, A., 2006). El mundo rural está intentando despegar como un entorno social de desarrollo más y, posiblemente, este sea el mejor momento para ello (Bustos, 2006; Hinojo, Raso e Hinojo, 2010; Raso, F. e Hinojo, M.A., 2010).
Evidentemente, una de las claves de este florecimiento será la integración de las TIC en las aulas, un recurso didáctico y organizativo, que, debidamente implementado, ofrece un sinfín de posibilidades a la nueva escuela rural, como por ejemplo (Martín-Moreno, Q, 2002: 64; Corchón, E. y Raso, F., 2004:93):

- **La comunicación virtual intercentros**, lo que supone una fuerte inversión por parte de la administración pública, ya que el acceso a la red permitirá a las aulas rurales y a sus docentes el no quedarse encerrados en sus paredes, sino expandirse a otros centros y, en general, al mundo exterior.
- **El acceso a materiales remotos de aprendizaje.** Pese a la todavía escasa presencia de la informática en los centros rurales, todo apunta a que esta nueva revolución conducirá a un nuevo tipo de escuela que permita acceder a recursos on line de entidades tan prestigiosas como la UNESCO, entre otras muchas. Se promueve un nuevo tipo de aprendizaje interactivo, más rápido y profundo, de mayor calidad.
- **El establecimiento de comunidades profesionales on line.** Una nueva posibilidad de interrelación profesional con los colegas que permita la superación del frecuente aislamiento geográfico que sufren los docentes que ejercen en la escuela rural, fomenta la recepción en tiempo real de recursos de trabajo, las orientaciones, debates profesionales, cursos de reciclado on line, etc. (Raso, F. 2001: 165).
- **La desprivatización de la práctica cocente.** El desarrollo de las comunidades profesionales on line favorecerá la colaboración interprofesional y la constitución de equipos virtuales de trabajo, lo que evita las conductas defensivas y la profesionalidad introvertida y competitiva que, frecuentemente, distorsiona los ambientes

colaborativos de trabajo dando lugar a situaciones insustanciales y poco enriquecedoras. En ese sentido, las TIC suponen un soplo de aire fresco para las conductas privatizadas y el profesionalismo balcanizado o clandestino.

En el caso de la comunidad autónoma andaluza, es importante resaltar la apuesta que, desde mediados de los noventa, ha venido haciendo la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía por el desarrollo e implementación de estas tecnologías en sus centros con programas como AUL@BUS, REDAULA o AVERROES, entre otros (Chacón, 2000). No obstante, dicho desafío se materializó con la publicación de la Orden de 27 de Marzo de 2003, en la cual se regulaba la creación de los denominados *"centros TIC"*, que no eran sino escuelas en las cuales se disfrutaría de las siguientes ventajas (Consejería de Educación y Ciencia, 2003: 7036 - 7037: Art. 9):

- Conexión a la red en banda ancha y equipamiento informático y tecnológico para servicio del centro (biblioteca, secretaría, equipo directivo y equipos de ciclo o departamentos didácticos) y equipamiento de un ordenador por cada dos alumnos/as. En el caso de los Institutos de Educación Secundaria este equipamiento se extenderá a todas las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachilleratos y Ciclos Formativos de Grado Medio que por sus características lo requieran. En el caso de los Centros de Educación Primaria y Centros de Educación Infantil y Primaria, se equiparán las aulas a partir de Segundo Ciclo de Educación Primaria.
- Programas y materiales educativos en soporte informático para software libre.
- Designación de un coordinador o coordinadora de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de acuerdo con lo establecido en esta orden.
- Incremento de los gastos de funcionamiento del centro en hasta un 10%.
- Formación y asesoramiento específicos a los equipos directivos, los coordinadores y coordinadoras de TIC y el profesorado del centro

para el mejor aprovechamiento de los recursos informáticos y su incorporación a la docencia.

- Difusión de las experiencias a través de la red y publicación de los materiales educativos producidos.
- Reconocimiento de la participación en el proyecto como mérito específico, a los efectos de promoción docente legalmente establecidos o que se pudieran establecer.
- Prioridad en el envío de profesorado y/o alumnado en prácticas, de acuerdo con los procedimientos que establezca y regule la Consejería de Educación y Ciencia.

La Junta ha dado, pues, el paso, las TIC están llegando al medio rural, e incluso se están adaptando centros específicos a este respecto... La pregunta ahora parece ser: ¿está el profesorado rural andaluz preparado para toda esta vorágine tecnológica que se avecina?, ¿ha recibido o recibe formación específica en este aspecto para poder enfrentarse eficazmente a todos estos nuevos cambios que el mundo rural tanto ansía? Con la presente investigación, centrada en la provincia de Granada, hemos intentado aportar nuestro pequeño granito de arena para responder a todas estas importantes cuestiones...

2. *Objetivos de la investigación*

La investigación presentada pretendía cumplir con los siguientes objetivos fundamentales:

- Valorar el grado de formación inicial que posee el profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada respecto a la aplicación docente de las TIC.
- Valorar la opinión del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada respecto a las necesidades formativas en materia de TIC que la Sociedad del Conocimiento ha ido imponiendo.
- Valorar la opinión del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada respecto a la adecuación de las actividades formativas que sobre las TIC ha puesto en marcha la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

- Elaborar directrices de futuro para optimizar tanto las actividades docentes formativas a este respecto como la gestión de los recursos TIC en las escuelas del medio rural granadino.

3. *Metodología de investigación*

Este estudio formaba parte de un amplio proyecto científico emprendido por el grupo de investigación AREA (HUM - 672) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, y subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, cuya finalidad principal era evaluar el estado de la formación inicial y continua, la aplicación práctica en el aula y la satisfacción del profesorado de la escuela rural andaluza en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La población objeto de la investigación la constituían todos los docentes que desarrollaron su labor profesional dentro de los colegios públicos rurales (CPR) de la provincia de Granada durante el curso académico 2007/2008. Para la determinación del tamaño de nuestro universo de estudio se realizaron sendas solicitudes por escrito a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía requiriendo la información necesaria a tal efecto. Pese a ello, no se nos suministró el número de profesores ni ningún dato estadístico que nos permitiera deducirlo objetivamente, por lo que la población tiene un tamaño desconocido.

La consejería sí que nos facilitó, no obstante, un censo con los 126 colegios públicos rurales que formaban parte en ese momento de la comunidad autónoma andaluza, lo que nos obligó a trabajar utilizando los centros como unidades de muestreo en lugar de los docentes. La tabla que presentamos a continuación, desglosa la proporción de estas instituciones presentes en cada una de las provincias andaluzas:

PROVINCIA	CPR	%
Almería	17	13.49%
Cádiz	9	7.14%
Córdoba	11	8.73%
Granada	47	37.3%
Huelva	10	7.94%
Jaén	17	13.49%
Málaga	14	11.12%

Sevilla	1	0.79%
TOTAL	126	100%

Tabla I: Número de CPR en Andalucía según la provincia

Al objeto de poner en marcha el estudio se diseñó un cuestionario de 127 ítems de respuesta cerrada múltiple (ERPNT) para cuya validación de contenido y estructura fue sometido formalmente a un juicio de 15 expertos: cinco docentes en ejercicio pertenecientes a los distintos CPR que se encuentran actualmente diseminados por toda la geografía andaluza, cinco profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, y cinco profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de dicha universidad, especialistas todos ellos en Tecnología Educativa. Del resultado de dicha valoración se aplicaron ulteriores modificaciones al instrumento que darían lugar a su configuración definitiva para su pase en los centros rurales.

En lo referente al cálculo del grado de consistencia interna y fiabilidad del instrumento, se utilizó como parámetro el coeficiente a de Cronbach, cuyo valor podemos apreciar en la tabla siguiente:

Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Basada en los Elementos Tipificados	Nº de Elementos
,834	,865	127

Tabla II: Estadísticos de Fiabilidad de la Escala ERPNT

Asumiendo que, como norma general, si el valor de este índice es igual o superior a 0.70 se puede asegurar que el instrumento resulta bastante coherente (Arnal, Del Rincón, Latorre & Sans, 1995; Fernández & Fuentes, 1999; Sánchez, 2007) podemos concluir que el coeficiente obtenido, cuya estimación arroja un resultado de 0.834, confiere al cuestionario una elevada consistencia interna (un 83.4%), y con ello, una alta fiabilidad de los resultados, en lo que a la elaboración de conclusiones de carácter científico tras su correspondiente pase se refiere.

Se envió por correo postal urgente el instrumento al profesorado de los 47 colegios rurales granadinos, acompañado de una carta de explicación de los detalles de la investigación y pase del cuestionario, así como de un sobre franqueado para la remisión de la contestación.

Se reciben en total 59 cuestionarios provenientes de 18 de estos centros, lo que supone un índice de respuesta del 38.29 % y un porcentaje, por tanto, representativo del total de las escuelas encuestadas (Arnal, Del Rincón, Latorre & Sans, 1995; Fernández & Fuentes, 1999; Sánchez, 2007).

Una vez recibida respuesta por parte de los participantes en la investigación, se procesaron los datos de los cuestionarios mediante la elaboración de una matriz de 59 filas por 127 columnas en soporte ASCII utilizando el paquete de análisis estadístico SPSS en su versión 15.0. Algunos de los resultados más relevantes que se obtuvieron tras la puesta en marcha de dicho análisis podremos verlos en el siguiente apartado...

4. *Análisis de resultados*

En primer lugar, es significativo señalar que, tal y como constatan investigaciones anteriores sobre el medio rural a nivel de toda Andalucía (Corchón, 2005; Bustos, 2006), se confirma que el nivel formativo de estos docentes es mínimo, teniendo más del 80 % únicamente los estudios de diplomatura como acreditación para el ejercicio de la docencia en un entorno rural. Este hecho, en los tiempos que corren, en una era de mucha formación y de constante reciclado profesional, no habla nada bien del profesorado rural granadino...

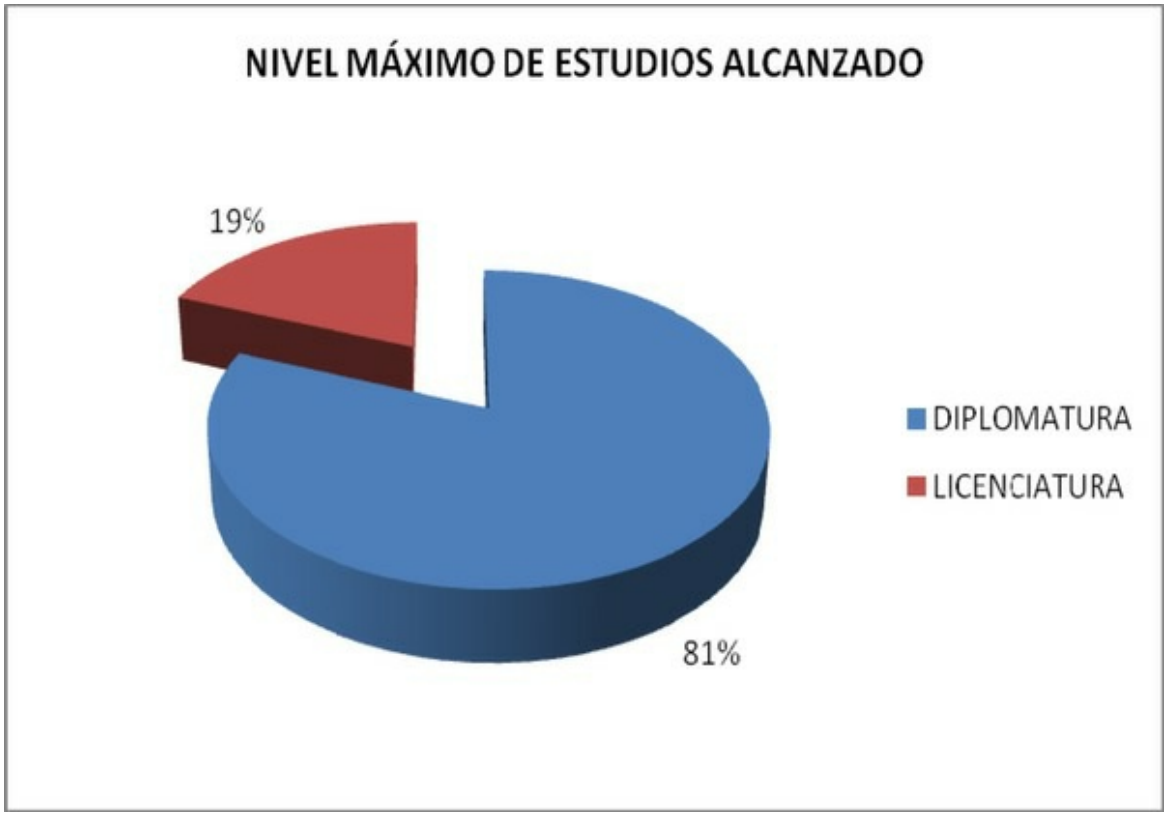


Gráfico III: Nivel de estudios del profesorado rural granadino

La gran mayoría, además, no recibió una formación TIC específica, puesto que la muestra de Granada la componían personas que, mayoritariamente y, por una mera cuestión de edad, cursaron estudios en una época en la cual las TIC ni siquiera existían en nuestra vida cotidiana, de ahí que más del 79 % de los encuestados manifieste no haber recibido una preparación especial a este respecto en la universidad.

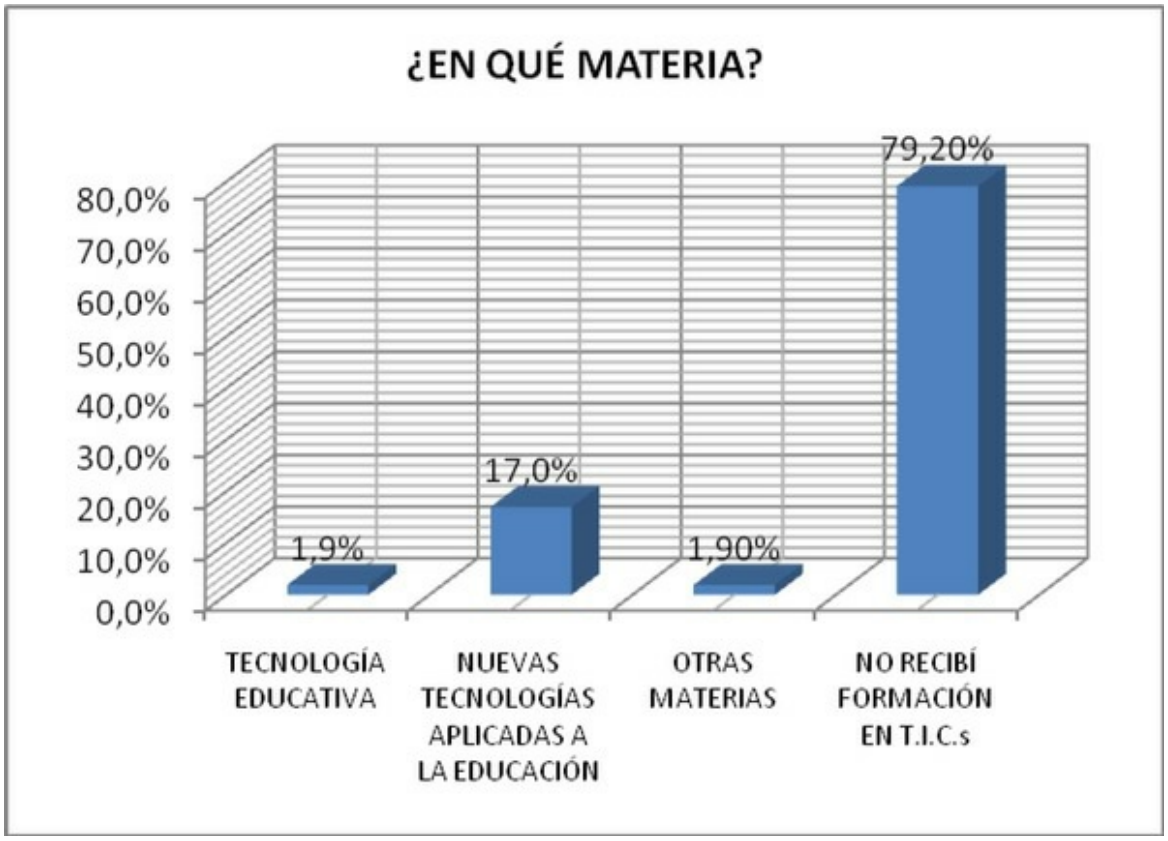


Gráfico IV: Materias cursadas por los docentes rurales de Granada que recibieron formación TIC específica en la Universidad

De los que sí que admiten haber recibido esta preparación y, tal y como cabía esperar, visto el primer resultado, el 17% lo han hecho a través de la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, específica de las Diplomaturas de Magisterio, titulación que, como veíamos antes, es la que mayoritariamente tiene el profesorado para acreditar su capacitación docente. Un exiguo 3.8 % de la muestra se reparte entre las materias de Tecnología Educativa de la Licenciatura de Pedagogía y otras materias específicas...

Gráfico V: Para ser profesor en un centro rural debería ser imprescindible una formación inicial en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Lo curioso del asunto es que, pese a la escasa formación que estos docentes acreditan tener, sobre todo en lo que a las TIC se refiere, parece haber casi unanimidad (94.8%) a la hora de afirmar con rotundidad que para ser profesor de un centro rural en la provincia de Granada debería de ser imprescindible el estar en posesión de una buena formación inicial específica en materia de Nuevas Tecnologías.

De hecho, parece que estos docentes empiezan a hacer examen de conciencia y, como podemos ver en el gráfico siguiente, más de la mitad de ellos, (57.1%) tiene previsto realizar alguna actividad de formación contínua en materia de TIC a corto plazo, lo que demuestra que la concienciación del profesorado del medio rural granadino ante la importancia de estar al día en estos temas ha tomado cuerpo y va creciendo lenta pero paulatinamente...

Gráfico VI: Previsión de formación docente continua en materia de TIC a corto plazo

No obstante, las cosas no son perfectas y parece que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía no pone suficientes medios al alcance del profesorado rural para la consecución de tan importantes fines. De un lado, podemos observar que los cursos, seminarios y jornadas planeadas por este organismo para promover la formación TIC entre el profesorado sólo son considerados por un 20% de los encuestados de la provincia de Granada como bastante o totalmente adecuados a sus necesidades formativas, mientras que casi la mitad de estos docentes (47.3%) se muestra indiferente y casi un 33% decepcionado.

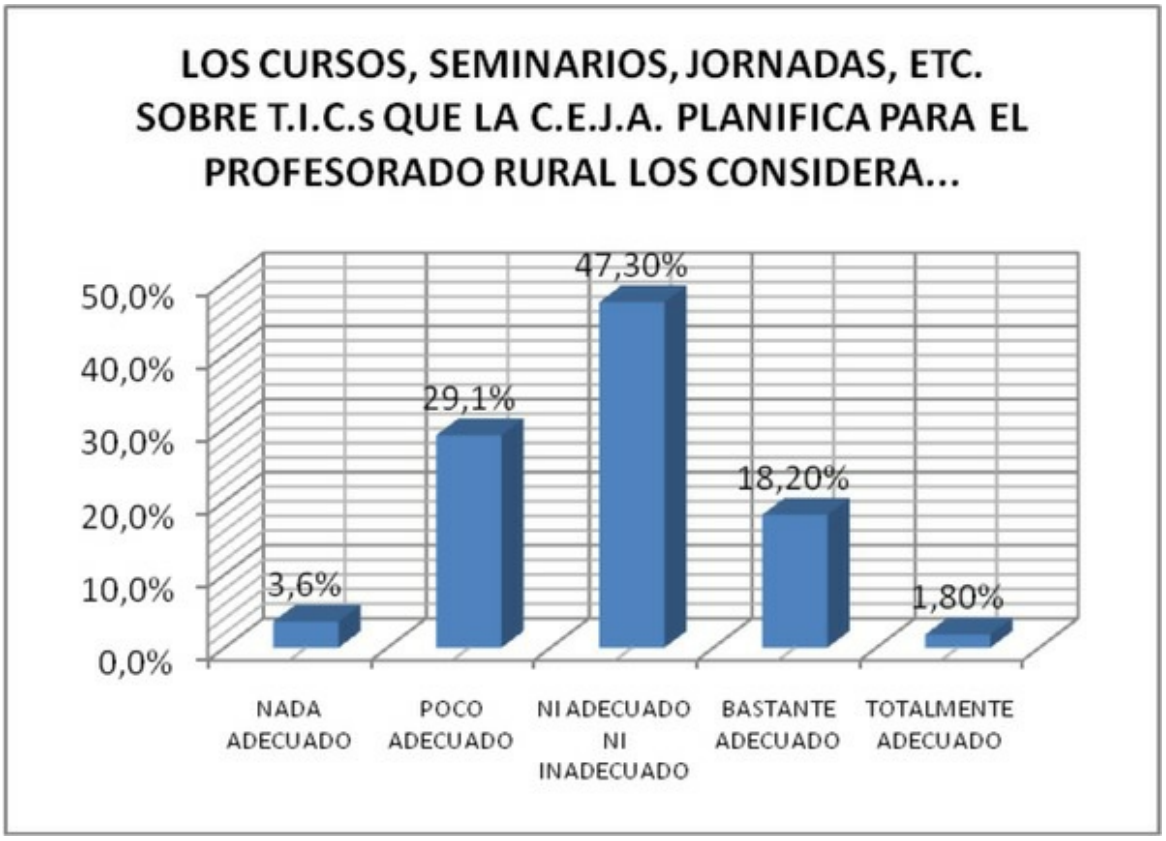


Gráfico VII: Valoración de la formación TIC ofertada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía

Por otra parte, los materiales curriculares que la Consejería ha elaborado como soporte de todas estas iniciativas de formación permanente obtienen sendas valoraciones que se mantienen en una proporción casi idéntica a las del gráfico anterior, lo que revela que, en general, tampoco se muestran del agrado de los maestros encuestados que, casi mayoritariamente (46.2%) permanece indiferente ante los mismos.

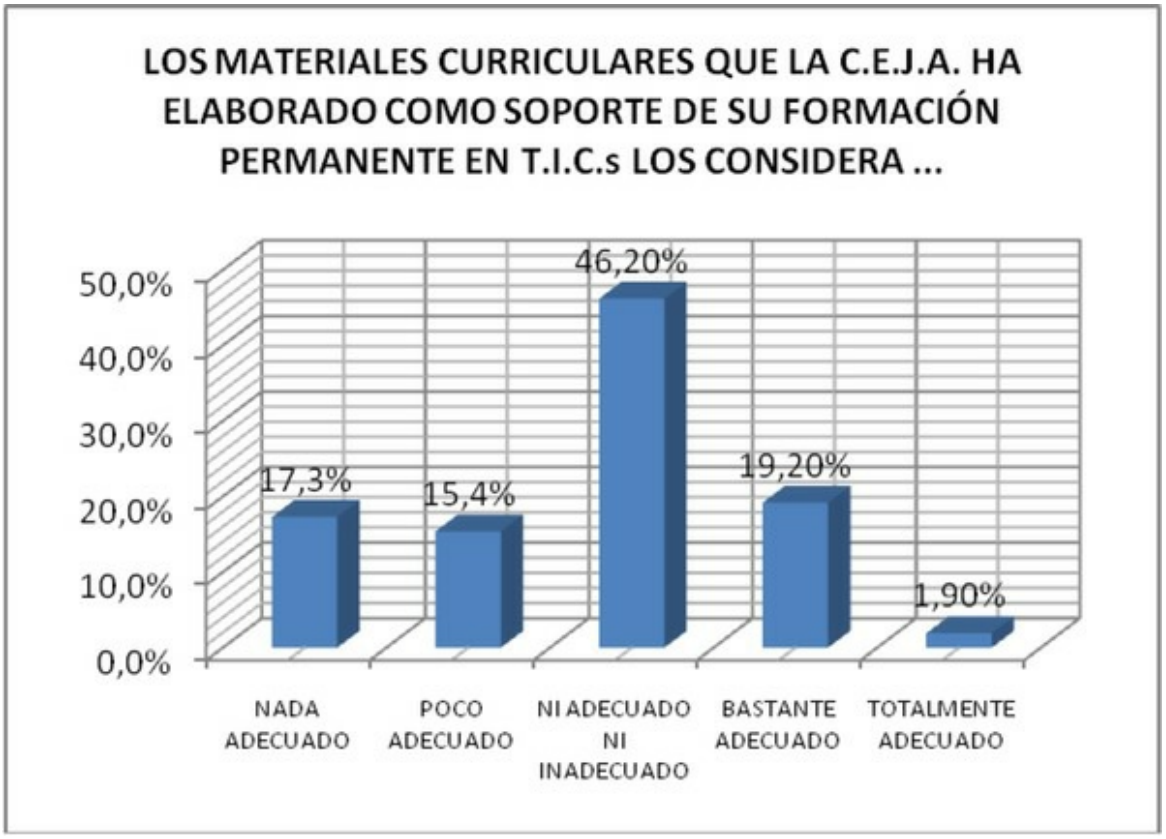


Gráfico VIII: Valoración de los materiales curriculares de la formación TIC ofertada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía

¿Qué conclusiones pueden, pues, derivarse de todo lo dicho? En el siguiente apartado podremos dar respuesta a esta pregunta...

5. *A modo de conclusión*

Parece obvio, a tenor de los análisis presentados, que el profesorado rural en la provincia de Granada, en consonancia con lo que los resultados de investigación muestran a lo largo y ancho de toda la comunidad autónoma andaluza, posee, en general, una formación inicial genérica escasa y, obviamente, cuando se trata de materias específicas relacionadas con las TIC es casi inexistente.

Evidentemente, el factor tiempo tiene un papel importante en este hecho, pues la mayor parte de los encuestados tiene una edad que supera los 45 años, lo que supone que, en el momento de cursar sus estudios universitarios, ni siquiera se hablara de las TIC, al no estar estas presentes en la vida cotidiana. No obstante, estos docentes, concienciados de la importancia que estas tecnologías van a tener en la pedagogía del futuro, pronto se han dado cuenta de que, para poder

ejercer en el medio rural, igualmente va a ser necesaria una buena preparación TIC para los maestros, de ahí que, muchos de ellos, ya hayan empezado a tomar cartas en el asunto y a planificar actividades formativas en el futuro para poder ser unos profesionales adaptados a una pronta realidad que ya les mira cara a cara.

Decíamos antes, además, que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía había hecho una fuerte apuesta e inversión por las TIC en Andalucía con la creación de programas de acercamiento de estos recursos a los colegios e incluso con el tratamiento especial que se daba a lo que denominaba como "centros TIC", que no eran sino instituciones que apostaban por la integración de las mismas en todos los aspectos didácticos y organizativos de su labor cotidiana. La escuela rural tampoco se había quedado al margen de todas estas medidas.

El problema es que la Junta ha invertido en recursos pero en formación del profesorado se ha quedado bastante escasa: la mayor parte de los docentes del medio rural granadino se muestra indiferente tanto a la calidad de las actividades de formación continua que sobre las TIC se llevan a cabo como frente a los materiales curriculares que se han elaborado de soporte a las mismas, lo que revela que, al menos en Granada, la formación TIC sigue siendo la asignatura pendiente del profesorado. En cualquier caso...¡¡todo es empezar!!...

Sin la menor duda y, para finalizar, la apuesta por el profesorado en materia de TIC no radica tanto en la mejora de los recursos, que igualmente es necesaria, como en la optimización de las actividades formativas orientadas a familiarizarles con este tipo de tecnologías. La escuela rural en Granada, sin duda, se ha puesto en marcha en su afán por subirse al tren de la Sociedad del Conocimiento, pero, para ello, va a necesitar por parte de la administración pública una ayuda mucho más sólida y comprometida que la que le ha venido facilitando desde antaño. En este sentido, no podemos menos que desearle buena suerte y una feliz andadura.

6. *Referencias bibliográficas*

Arnal Agustín, J.; Del Rincón Igea, D.; Latorre Beltrán, A. y Sans Martin, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.*

Barcelona: Dykinson.
Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el Medio Rural: Análisis, Perspectivas y Propuestas.* Zaragoza: Mira.
Boix Tomás, R. (2003). "Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura Local. *Revista E-RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, nº 1.
Bustos Jiménez, A. (2006). *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía.* Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
Chacón Medina, A. (2000). *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Medio Rural Andaluz.* Material Multicopiado. Universidad de Granada.
Consejería de Educación y Ciencia (2003): Orden de 27 de Marzo de 2003, por la que se regula la convocatoria de selección de Proyectos Educativos de Centro para la incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente. En BOJA nº 65 de 4 de abril de 2003. Junta de Andalucía. Sevilla.
Corchón Álvarez, E. (2005). *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos.* Barcelona: DaVinci Continental.
Corchón Álvarez, E. y Raso Sánchez, F. (2004). Proyecciones de Futuro de la Escuela Rural Andaluza. En M. Lorenzo Delgado et al.: *Praxis Organizativa de las Redes de Aprendizaje.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
Elboj Saso, C. (2000). "Educación Igualitaria de Personas Adultas en Zonas Rurales en la Sociedad de la Información". *Revista de Educación*. nº 322. pp. 59-68.
Fernández Cuesta, C. y Fuentes García, F. (1999). *Curso de Estadística Descriptiva.* Barcelona: Ariel.
Feu Gelis, J. (1998). "La Transformació del Món Rural: El Sentit de L'Escola Rural en un Món que es Desruralitza". *Temps d'Educació*, 20.
Hinojo Lucena, F.J.; Raso Sánchez, F. e Hinojo Lucena, M.A. (2010a). "Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas Para un Desarrollo de Calidad". *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. nº 1 (vol. 8). pp. 80 - 105.
Hinojo Lucena, F.J.; Raso Sánchez, F. e Hinojo Lucena, M.A. (2010b).

"Análisis del Nivel de Satisfacción Docente en los Colegios Públicos Rurales (CPR) de la Provincia de Granada Respecto al Papel de las TIC en el Aula". *Revista de Ciencias de la Educación*. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. nº 221. pp. 33 - 60.
Márquez Fernández D. (2002). *Nuevos Horizontes en el Desarrollo Rural.* Madrid: Akal.
Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2002). Claves Para la Calidad de los Centros Educativos Rurales. En M. Lorenzo Delgado et al.: *Liderazgo Educativo y Escuela Rural.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
Raso Sánchez, F. (2001). El Uso Psicopedagógico de las Nuevas Tecnologías en la Formación Permanente del Profesorado. En J.A. Amezcua Membrilla et al.: *El Psicopedagogo en el Desarrollo Comunitario: La Planificación de los Recursos Humanos.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
Raso Sánchez, F. e Hinojo Lucena, M.A. (2010). "La Escuela Rural y su Profesorado: Esos Grandes Olvidados". En *Padres y Maestros*. nº 330.
Sánchez Huete, J.C. (2007). *Estadística Básica Aplicada a la Educación.* Madrid: CCS.

Congreso virtual, aprendizaje y puesta en marcha de nuevas tecnologias en clase

María del Mar López Guerrero
Facultad de Ciencias. Universidad de Málaga

1. *Preámbulo*

La asignatura sobre la que versa este trabajo puede ser cualquiera relacionada con el Medioambiente.

En el trabajo presentado se muestra cómo se ha planificado el diseño de una metodología activa de la asignatura para el curso próximo. Una asignatura con reducido número de estudiantes, la madurez de los alumn@s, experiencia y motivación, nos ha llevado a la planificación de este trabajo en grupo.

1.1. *Trabajo cooperativo*

El trabajo cooperativo y el aumento de la interacción entre el alumnado y entre el profesorado, ha sido considerado desde siempre una clave educativa para la renovación pedagógica.

El aprendizaje y el trabajo cooperativo es una herramienta útil para

enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, dando respuesta así, junto a otras actuaciones, a dicha pluralidad.

La sociedad necesita que sus futuros ciudadanos y ciudadanas aprendan cooperativamente frente al individualismo que está impregnando las relaciones sociales y escolares, frente a que el aprender se desee convertir en una competición, que marque metas reservadas a unas pocas personas "excelentes". El individualismo en el aula provoca situaciones anacrónicas como que el alumnado considere un obstáculo "tener que esperar a que el colectivo desarrolle un trabajo en que todas las personas aprendan y lleguen a una meta común".

1.2. *Condiciones*

En un trabajo cooperativo, bien en aula o entre el profesorado deben darse varias condiciones o pautas, algunas de las cuales podrían ser:

1º.- Conocernos. Se requiere la creación de un clima de libre expresión, confianza y escucha. Tratar de lograrlo supone que debemos dedicar a ello suficiente tiempo y esfuerzo.

2º.- Escucharnos. Debemos partir de que todas las aportaciones son válidas y que darán lugar a otras.

3º.- Hacer aportaciones y exponer al colectivo aquello que pensamos. La responsabilidad de aportar es de cada persona. Lo que habría que preguntarse, en todo caso, es en qué puedo yo cooperar. Es decir: ***el sentido de estar y actuar en un lugar lo creamos nosotros y nosotras, todo el mundo coopera con lo que ha trabajado antes.***

4.- Saber ver y tener en cuenta las diferentes expectativas.

5.- Saber acordar. Sería una de los objetivos esenciales. No consiste en *seguir las instrucciones* que dice uno de los miembros o lo que uno individualmente dice. No es fácil llegar a acuerdos y parece conveniente fijar determinadas reglas:

1º. Oír todas las propuestas, tratando de saber el por que la otra persona está diciendo o planteando algo.

2º. Establecer preferencias: es más importante ser eficaz para llegar

a un acuerdo que exponer las razones y quedarse en estas como un fin. La eficacia dependerá del objetivo que se persiga. La razón o las razones que podamos tener, deben ser un instrumento que ayude a la comunicación pero no a su finalidad.

3º. Explicitar el proyecto común: es necesario disponer de un proyecto común a desarrollar, que se convierte en el referente y en base a lo que se medirá la eficacia.

4º. Llegar a acuerdos viables.

1.3. *Proceso a seguir*

Existirán diversas formas de abordar el trabajo colectivo e incluso algunas circunstancias que harán recomendable una u otra.

Desde este objetivo, nos planteamos la realización de una actividad dirigida a la realización de un congreso ficticio "Calidad y Seguridad en la Playas", destacando una primera parte, que hasta ahora solía realizar el docente.

El profesor debe tutorizar todo el proceso y proporcionar al grupo de alumnos y alumnas las herramientas adecuadas para la elaboración del guión o del resumen presentado en el congreso. Se proporciona, así una nueva alternativa que permitirá a los alumnos/as afianzar los conocimientos adquiridos.

¿Con qué dificultades nos hemos encontrado cuando hemos experimentado el actuar cooperativamente?

Lo que sí constatamos es que el trabajo cooperativo es una práctica aislada, consecuencia a menudo de la inexperiencia o la falta de formación. También comprobamos que el profesorado no es el único grupo que tiene dificultades para poner en marcha esta actividad, pero que sí comparte los mismos obstáculos que los demás: por un lado la dificultad que implica "ponerse de acuerdo para trabajar conjuntamente" y por el otro, la perversión del modelo, que provoca el efecto contrario a su sentido, ya que en lugar de aligerar el esfuerzo y enriquecer el resultado, ralentiza y empobrece el trabajo.

A continuación se relaciona una serie de dificultades:

1) Falta de concreción inicial del objetivo que se persigue. El efecto es que se comienza a trabajar sin clarificar lo que se quiere, se avanza

impulsivamente y sin dirección.
Si no hay objetivo, tampoco hay un método de resolución de la tarea adecuado, por lo que se va modificando sin criterio, sin debate previo o sin haber sido probado. Sin objetivo, ni método, la tarea del grupo queda en el aire, se desconoce.
2) Cumplir cada persona con su "obligación", sin tener en cuenta el proyecto común. La tarea conjunta no tiene sentido, mientras se vea como una suma de individualidades, en lugar de un trabajo cooperativo que va complementándose con lo que las demás personas ofrecen.
Surgen ideas contrarias al trabajo cooperativo como son: separarse de la tarea común, ponerse a trabajar y resolver con algún miembro del grupo por separado, no tener en cuenta lo que hacen las demás personas.
3) Al contrario de lo anterior: alguna persona espera a que el grupo sea el que aclare la tarea sin dar su aportación individual o, en todo caso, las da en la medida en que la tarea ya está aclarada. Como en el caso anterior, se sigue cooperando desde una perspectiva más individual y no colectiva: se aporta pero se desentiende de que la concreción de la tarea debe ser algo común.
4) Falta algún tiempo de preparación previo al desarrollo de la tarea común para que cada persona se sitúe y le fluyan ideas, que posteriormente aportará al grupo.
5) Los grupos se encasillan y no varían la estrategia, incluso aunque hayan comprobado que no obtienen resultados.
6) Puede suceder que exista algún miembro que quiera controlar e imponer un método.
7) Dar por supuesta una información, individual o colectiva, dependiendo de quién la produzca o de las ideas preconcebidas sobre los datos; o al contrario prejuzgar negativamente la aportación de algunas personas.

1.4. *Propuestas cooperativas de aula*

A menudo se confunde trabajo cooperativo con "hacer trabajo por grupos". Consiste en desarrollar proyectos de trabajo en común que en sí mismos le dan un significado más amplio al hecho de estar en

grupo.:

- Mantener el aula como espacio colectivo
- Organizar actividades y salidas durante el curso planificadas de forma colectiva y consensuada.
- Llevar a cabo una colaboración concreta como grupo con alguna entidad, asociación, grupo o persona del centro, del entorno, de fuera de él o de otros países.
- Construir "algo" que realmente sea consensuado y querido por el grupo.

Los elementos a tener en cuenta para introducir el trabajo cooperativo en el aula son:

- Una modificación del contenido. La estructura de lo que enseñamos se modifica y convierte a los contenidos conceptuales en instrumentos al servicio de un aprendizaje compartido. Sólo con tareas que impliquen trabajar con otro estaremos poniendo en marcha una enseñanza de estas características.
- Un aprendizaje que es necesario modelar. Hay que tener en cuenta que a menudo se identifica trabajo cooperativo con trabajo en grupo, un recurso utilizado en el aula, y al que no se le concede suficiente importancia.

Por eso, es habitual no tener en cuenta las habilidades que hay que dominar o las condiciones que tienen que darse para evitar que el trabajo en colectivo se traduzca en desorden, escaso nivel de rendimiento y pérdida de tiempo.
Los procesos tanto individuales como colectivos son:

- Individualmente: reflexionar sobre un tema: qué significa, qué entiendo...
- En grupo, a través de la interacción: escucho, trato de comprender al otro, discuto, se exponen diferentes puntos de vista.

Tomamos decisiones:

- Sobre el concepto.

- Sobre la información: dónde buscar, ampliar, cómo seleccionar y en base a qué, en qué formato.

- Adecuación al producto final: comprobando si es lo que queremos, si es adecuado, si es entendible, si tiene relación con lo propuesto.

- Haciendo una continua evaluación del proceso.

- Reparto de tareas y responsabilidades.

- Buscando soluciones a las distintas dificultades que surgen: de formas de actuar, problemas del formatos/ técnicos, de relaciones...

- Evaluación conjunta del proceso, resultado, nuestro comportamiento, del resto de la gente a quién va dirigido.

Las capacidades que se desarrollan son:

- Acercarse al perfil de persona y de objetivos que pretendemos.
- Ser elementos organizadores de nuestra actividad.
- Si estamos desarrollando un tipo de aprendizaje resulta lógico que sean evaluados estos elementos explícitos.

En el trabajo cooperativo podemos destacar tres capacidades:

1.- Autonomía individual y de grupo. Estamos hablando de saber planificar, resolver dificultades con un buen grado de autonomía individualmente y en grupo, asumir las responsabilidades individuales dentro del grupo y las colectivas del grupo como tal, coordinar o colaborar en la coordinación del grupo (relación y cooperación, cooperación recíproca, participación, intervención adecuada dentro del grupo...).

2.- Cumplimiento de compromisos: Responsabilidad en la tarea (compromiso y esfuerzo). Cumplir compromisos.

3.- Actitud de comunicación (escuchar, respetar la opinión del grupo, mostrar tolerancia) y capacidad de comunicación (visionar e interpretar -saber manejar la información-, saber utilizar la expresión comunicativa y emocional).

1.5. *La cooperación entre el profesorado*

La dificultad, en otras ocasiones, de implicar a otras profesoras o profesores en un proyecto o la visión de cierto sector del profesorado del trabajo en equipo como pérdida de tiempo o de no ser esa una función suya, hace que cueste crear en los centros una cultura basada en el trabajo cooperativo.

Sin embargo, cada vez es más necesario enfrentarse a los problemas, retos y objetivos educativos de forma conjunta. Sólo así es posible dar respuestas que impliquen un avance en todos los sentidos, tanto individual como colectivo.

Los criterios de evaluación deberían ser comunes a todo el profesorado, seleccionando aspectos que se consideran que han de trabajarse y evaluarse en las distintas áreas y analizar qué elementos se valora dentro de ese criterio para poder tomar una decisión sobre la consecución o no de ese objetivo.

Por ejemplo, si creemos importante valorar la capacidad de trabajar en grupo y de cooperar en el alumnado, un paso previo sería analizar qué elementos definen el trabajo cooperativo. ¿Qué características tienen que darse tanto en el proceso como en el producto elaborado para que podamos hablar de trabajo colectivo y no de la unión de trabajos individuales en un texto único?

Este trabajo de reflexión nos servirá para aclarar conceptos, para unificar y establecer criterios comunes pero, también, para orientar a nuestro alumnado tanto en el proceso del desarrollo del proyecto colectivo como en la valoración sobre su propio trabajo y contribución al grupo, haciéndole conscientes de su propio aprendizaje, de sus logros y de sus carencias.

La informática nos ofrece muchas posibilidades, ya que permite por un lado una utilización colectiva por parte del profesorado y una mayor versatilidad a la hora de crear nuevos campos de evaluación, facilitar el trabajo de volcar y estructurar los datos, y hacerlos asequibles para una toma de decisiones organizada conjuntamente.

El uso de la informática posibilita, al mismo tiempo, que nuestro alumnado conozca qué es lo que se le está pidiendo y valorando en las distintas actividades, ya sea de un área en concreto o en las distintas

áreas.

2. *Introducción y objetivos*

Webquest es la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado, a un proceso de trabajo desarrollado por los alumnos utilizando los recursos de la Web.

Webquest realización de una unidad didáctica a través de Internet partiendo de unas indicaciones previas por parte del docente para la localización de los recursos, ya que de otro modo, la tarea que tendría que realizar el alumno/a sería ardua y laboriosa invirtiendo una cantidad de tiempo innecesario en la búsqueda de dicha información.

Es un modelo que pretende rentabilizar el tiempo de los estudiantes: en lugar de perder horas en busca de la información, los alumnos se apropian, interpretan y explotan las informaciones específicas que el profesor les asigna. Por otra parte, debe centrarse en el uso de la información más que en su búsqueda y reforzar los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación.

Estas se diseñan para optimizar el trabajo de los alumnos/as centrándolos en el procesamiento de la información en lugar de su búsqueda. Se proporciona a los alumnos/as una tarea bien definida, así como los recursos y las indicaciones que les permiten realizarla.

Dicho trabajo toma como punto de partida una tarea atractiva y motivadora, extraída del mundo real, persigue un aprendizaje colaborativo (colabora en el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos/as y contribuye al producto final del grupo) y un tratamiento y entendimiento de la información.

Los pasos a seguir por parte del docente son:

- Identificar una idea/concepto que queremos reforzar o introducir.
- Buscar en la Web sitios que refuercen/introduzcan el concepto.
- Elaborar cuestiones cuya respuesta el alumno encontrará en dichos sitios.
- Elaborar una hoja de trabajo en formato HTML y ponerla en un servidor, en el disco duro de los ordenadores del aula o bien entregarles una hoja impresa.

Una WebQuest, se compone de seis partes esenciales: Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión.

a) Introducción. En esta fase se orienta a los alumnos/as, sobre lo que se espera de ellos y se suscita su interés, dar la impresión de que son ellos los únicos que pueden resolver el tema, la necesidad de una rápida solución a un problema, etc.

Ofrece a los alumnos, generalmente mediante un texto no muy extenso, la información y orientaciones básicas acerca del objetivo, contenido y metodología de trabajo a desarrollar en la Webquest. La meta de la introducción es hacer la actividad atractiva y divertida para los estudiantes de tal manera que los motive y mantenga este interés a lo largo de todo el proceso.

b) Tarea. Consiste en la descripción de lo que deberán haber realizado al final del proceso. Es una descripción formal de algo realizable e interesante que los estudiantes deberán haber llevado a cabo al final de la WebQuest. Esto podría ser un producto tal como una presentación multimedia, una exposición verbal, la realización de un video, construir una página Web o realizar una obra de teatro. Las tareas pueden y deben ser de diferente tipo para estimular eficazmente al estudiante, así podremos usar tareas de repetición, de compilación, de misterio, periodísticas, de diseño, de construcción de consenso, de persuasión, de autorreconocimiento, de producción creativa, analíticas, de juicio, científicas, etc.

c) Proceso. Se describen los pasos que deben seguir los alumnos/as para llevar a cabo el trabajo, concisa y clara. Puede ser conveniente la división de la tarea en subtareas que ayuden a la planificación de la actividad.

d) Recursos. Consiste en una relación de sitios Web localizados por el profesor con objeto de evitar esfuerzos y tiempo en su localización. No necesariamente los recursos necesarios tienen que ser páginas Web.

e) Evaluación. Aquí se especifica los criterios de valoración y los criterios con los que se van a calificar el trabajo encomendado.

Es un añadido reciente en el modelo de las WebQuests. Los criterios de evaluación deben ser precisos, claros, consistentes y específicos para el conjunto de Tareas. Una forma de evaluar el trabajo de los

estudiantes es mediante una plantilla de evaluación.

f) Conclusión. Sirve para resumir la experiencia, animar a la reflexión sobre el proceso y generalizar lo aprendido. Con esta actividad se pretende que el profesor anime a los alumnos para que sugieran algunas formas diferentes de hacer las cosas con el fin de mejorarla.

En este caso en concreto, se utilizará la webquest como herramienta para que los alumnos trabajen en grupo en la participación en un Congreso ficticio sobre "Calidad y Seguridad en la Playas".

3. *Material y métodos*

WEBQUEST: Congreso ficticio "Calidad y seguridad en las playas"

Introducción: el Congreso será celebrado en clase, los alumnos/as presentarán sus investigaciones como si se tratara de un congreso real, debiendo argumentar sus propuestas.

Tarea: El primer paso es formar los grupos. Los grupos se deben constituir al inicio del curso. El primer día de clase, los alumnos rellenan un cuestionario con información relevante para formar los grupos. El encargado de formar los grupos con el resultado obtenido del cuestionario es el docente.

Es conveniente que los grupos sean heterogéneos, siendo uno de los criterios más importantes, que tengan franjas de tiempo libre compatibles, de forma que puedan reunirse si es necesario.

El tamaño del grupo ideal es de tres, pero como es probable que haya alumnos que abandonen el curso puede ser conveniente hacer grupos de cuatro alumnos.

El objetivo del trabajo colaborativo es que el grupo obtenga más resultados que los que obtendrían sus miembros trabajando individualmente, debido a dos efectos:

Efecto multiplicador: Dos personas trabajan más que una

Efecto sinergia: La suma es más que la unión de las partes, se obtienen ideas que ninguno individualmente hubiera obtenido.

El objetivo principal es comprobar la asimilación de los conocimientos adquiridos en clase, permitiendo al alumno medir sus logros a fin de ir mejorando.

El aprendizaje no es solo la comprensión y la adquisición de conocimiento, sino que además supone permanencia, mecanización y generalización para ser usado en situaciones problemáticas.
Se forman grupos de tres personas para que realicen el trabajo científico, investigando sobre algún aspecto relacionado con la contaminación, calidad y seguridad en las Playas. Para ello realizaran; un trabajo escrito y un poster científico y/o presentación.
Los alumnos/as tendrán que buscar información sobre: Como realizar una investigación científica, cuales son los pasos a seguir, donde pueden buscar información, etc...Y a su vez, tendrán que realizar distintas actividades en grupo, cada uno tendrá que hacer una parte pero la suma es más que la suma de las partes. La responsabilidad es grupal e individual.
Proceso: Siguiendo las pautas marcadas por el docente, se formaran grupos de un máximo de tres personas.
Ideas previas: Se realizarán una serie de test para estudiar cuales son los conocimientos previos que presentan los alumnos/as sobre el tema.
Trabajo de Iinvestigación: El grupo estudia el tema que han elegido, estudio teórico y se procede a la redacción del trabajo de Investigación.
Póster científico: Los alumnos/as deben seguir las instrucciones del congreso para confeccionar el póster que más tarde presentaran en el mismo.
Congreso: En este cada grupo tendrá que exponer sus investigaciones.
Recursos: Para investigación, páginas web facilitadas por el docente sobre cómo realizar un trabajo científico, hemeroteca, documentación de apoyo, enlaces sobre problemática ambiental y medioambiente, contaminación y seguridad en las playas, estudio de la biodiversidad del ecosistema, estudio de impacto ambiental, etc.
Para el póster: instrucciones de cómo hacer un póster científico, plantillas de póster, etc.
Evaluación: Los principios del sistema ECTS, además de evaluar los conocimientos adquiridos por el alumno/a, evalúa el esfuerzo de aprendizaje realizado. Para ello se establece un sistema de evaluación

continua basado en la acumulación de puntos. Los alumnos serán evaluados con una nota del 1 al 10. Se evaluarán tres aspectos:

- Trabajo de investigación: precisión, claridad y orden de la información.
- Póster científico y/o presentación: sencillez y cuidado del estilo, lenguaje preciso y claro.
- Trabajo personal y en grupo: todos los miembros deben trabajar conjuntamente, compartiendo responsabilidades. Debe ser un trabajo productivo.

Resultados y Discusión: Se hicieron tests de conocimientos a los estudiantes al principio del curso obteniendo un bajo índice de aciertos, observándose un incremento significativo en el número de preguntas acertadas al final del curso. El análisis de las calificaciones permite realizar un balance muy positivo. Desde el punto de vista del profesor la experiencia es muy interesante y motivadora.
Supone un éxito en lo que al aprendizaje gradual de los conceptos se refiere.
Conclusiones: El objetivo es que el alumno no trabaje de forma mecánica. De esta forma, el alumno descubre sus posibilidades y la dimensión que alcanzan los conocimientos adquiridos en estos años de estudio. Se estimula el pensamiento crítico de los alumnos/as, para aprender a buscar soluciones y estrategias. El alumnado es capaz de escribir correctamente en función de sus necesidades expresivas.

4. *Referencias bibliográficas*

Documentación facilitada en el curso "VII curso de Formación de Profesorado Universitario Novel". Servicio de Innovación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. 2008/2009.
Cernuda del Rio, A.; Llorens Largo, F.; Miró Juliá, J.; Satorre Cuerda, R. y Valero García, M.; (2005). *Guía para el profesor novel (v 1.0)*. Alcoy, Alicante: Marfil.
Katzenbach, J. (Compilador). (2000). *El equipo de trabajo*. España-Granica.

Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC. Secretaria de Estado de Universidades e investigación.
Concejo Educativo de Castilla y León (2004-05). *El trabajo cooperativo, una clave educativa.*

Principales hallazgos y conclusiones de un estudio sobre la integración y uso de las TIC en los centros educativos

Víctor Hernández Rivero
Ana Vega Navarro
Manuel Area Moreira
Universidad de La Laguna

1. *Introducción*

Esta comunicación da cuenta de las principales conclusiones obtenidas en el Proyecto de investigación titulado: La integración y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los centros educativos. Análisis de casos **(18)** . La duración de este proyecto ha sido de tres años (2006-09), y se ha desarrollado en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la red pública de Canarias.

Se analizó el proceso de integración pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de la investigación se plantearon cuestiones tales como ¿qué ocurre cuando llegan los ordenadores a los centros educativos? ¿La tecnología genera cambios e innovaciones en la metodología de enseñanza, en las actividades realizadas en las aulas, en el aprendizaje del alumnado? ¿La disponibilidad en un centro de suficiente infraestructura y recursos tecnológicos modifican, y en qué sentido, los modos de organización y formas de trabajo del profesorado?

Al respecto en la literatura especializada se han publicado distintos trabajos que han intentado sistematizar o identificar el "estado de la cuestión" sobre los factores y procesos de integración y uso escolar de las tecnologías digitales (Cuban, 2001; Grunberg y Summers, 1992; Reeves,1998; Honey; Mcmillan, y Carrig, 1999; Mcmillan, Hawkings y Honey, 1999; Heinecke 1999; Ringstaff y Kelley, 2002, entre otros). En

dichas revisiones se ha puesto en evidencia que el proceso de uso e integración de los ordenadores en los sistemas escolares es un proceso complejo, sometido a muchas tensiones y presiones procedentes de múltiples instancias (de naturaleza política, empresarial, social, pedagógica) de forma que los problemas y métodos de investigación han ido evolucionando desde la preocupación de los aprendizajes individuales con ordenadores en situaciones de aprendizaje concretas empleando metodologías experimentales, hacia estudios de corte más longitudinal y con técnicas cualitativas destinadas al estudio de casos en contexto reales de enseñanza.

Sin lugar a dudas, el estudio y análisis de los procesos de integración y uso escolar de las TIC es una de las líneas relevantes en la investigación educativa de los últimos años, entre otras razones porque la incorporación de las tecnologías digitales a las escuelas y aulas es una de las metas relevantes de las políticas educativas de la mayor parte de los países occidentales (Area, 2006). En esta dirección se han desarrollado distintos estudios que han pretendido evaluar el impacto de estas políticas en diversos países del planeta (Richarsond, 2000; Pelgrum, 2001; Anderson, 2002), en las escuelas europeas (Euridyce, 2004; Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; European Commision, 2006; Becta, 2007; Condie y Munro, 2007) o específicamente en el sistema escolar español (Marcolla, 2006; Plan Avanza, 2007; Segura, Candioti y Medina, 2007; Raposo, 2007; Sigalés y otros, 2008; Montero, 2009; Tejedor, García-Valcárcel y Prada, 2009), por citar algunos de los múltiples estudios realizados en este campo en la última década.

De acuerdo con Area (2005, 2010), las investigaciones sobre TIC en los últimos años pueden clasificarse en estudios sobre indicadores cuantitativos que describen y miden el grado de integración y uso de los ordenadores en los sistemas educativos, estudios sobre el efecto de los ordenadores en el rendimiento y aprendizaje del alumnado, estudios sobre perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos externos y del profesorado respecto al uso de las tecnologías en las aulas y centros y, por último, estudios sobre las prácticas de uso de los ordenadores en los centros y aulas. El estudio

que presentamos en esta comunicación se inscribe en esta última línea de investigación que explora las prácticas de uso de las TIC en los centros y aulas.

2. *Diseño de la investigación*

El diseño de investigación empleado en el proyecto es de tipo etnográfico. Se llevó a cabo un estudio longitudinal, a lo largo de dos años, de cuatro casos participantes en el Proyecto Medusa (proyecto del Gobierno de Canarias destinado a dotar de tecnologías digitales a todos los centros educativos del archipiélago y formar al profesorado para su uso pedagógico).

La investigación se ha centrado en las siguientes cuestiones y dimensiones:

- Dimensión 1: Organización del centro:
  - **a.** grado de incidencia de las TIC en la organización, gestión y administración del centros escolar;
  - **b.** evolución de los centros en relación a la organización, distribución y uso pedagógico de las TIC;
  - **c.** modelo organizativo de distribución de los ordenadores que se ha implementado en cada centro;
  - **d.** problemas organizativos que surgen en el centro y qué tipo de respuestas se articulan;
  - **e.** el papel del coordinador TIC en el centro;
- Dimensión 2: Enseñanza:
  - **a.** disponibilidad de las TIC y planificación de la enseñanza;
  - **b.** incidencia de las TIC en los contendios, en la metodología y en la evaluación;
  - **c.** utilización de las TIC en proyectos educativos y experiencias innovadoras;
- Dimensión 3: Aprendizaje:
  - **a.** relación entre TIC y motivación del alumnado; relación TIC y participación en las actividades académicas;
  - **b.** TIC y relaciones interpersonales del alumnado en el aula;

c. opinión del alumnado sobre el uso de las TIC en el aula;

d. TIC y resultados de aprendizaje;

- Dimensión 4: Desarrollo profesional del profesorado:

a. opinión y actitud del profesorado sobre las TIC en su didáctica;

b. necesidades formativas del profesorado en relación con el uso pedagógico de las TIC;

c. grado de uso de los ordenadores y su implicación en tareas docentes;

d. grado en que las TIC determina el trabajo en colaboración del profesorado.

Teniendo en cuenta estas dimensiones e interrogantes, el proyecto de investigación se propuso los siguientes objetivos:

- Identificar los cambios e innovaciones generados por el uso pedagógico de las nuevas tecnologías en los centros en los ámbitos *organizativo* (tanto a nivel de centro, de seminario, y de aula); en el ámbito *de enseñanza* en el aula (en contenidos, actividades, metodología de enseñanza y de evaluación); y en el ámbito de *profesionalidad docente* (formas de trabajo y colaboración entre profesores).
- Explorar los procesos de aprendizaje del alumnado que ocurren en situaciones de enseñanza apoyadas en el uso de ordenadores identificando su grado de motivación, expectativas y actitudes así cómo describiendo las tareas realizadas y las interacciones comunicativas entre alumnos y docente.
- Analizar la situación de implementación del proyecto Medusa en los centros educativos, identificando los problemas o dificultades más destacados que tienen lugar con relación a las TIC, así como las estrategias y acciones que se realizan con ellas en el aula.

Los cuatro casos participantes en el estudio forman parte de la red pública de centros educativos de Canarias. La selección se realizó en colaboración con los Centros del Profesorado utilizando como criterio la etapa educativa y el tiempo de participación en el Proyecto Medusa.

De los centros objeto de estudio, tres eran de Educación Infantil y Primaria y uno de Educación Secundaria (ver Tabla 1).

Centros educativos participantes en el estudio	Antigüedad del centro	Contexto y ubicación	Tamaño del centro	Aula con dotación de ordenadores y medios audiovisuales
CEIP A	20 años	Barrio urbano dormitorio	Un grupo de alumnos por nivel 9 unidades (aulas) y 12 profesores	Si, 15 ordenadores en la sala principal
CEIP B	26 años	Barrio rural dormitorio, cercana a zona metropolitana	Un grupo de alumnos por nivel 9 unidades (aulas) y 12 profesores	Si, 20 ordenadores en la sala principal
CEIP C	47 años	Entorno rural alejado de zona metropolitana	Un grupo de alumnos por nivel 9 unidades (aulas) y 12 profesores	Si, 18 ordenadores en la sala principal
IES	15 años	Entorno rural	25 unidades (aulas) y 64 profesores	Si, 35 ordenadores repartidos en dos aulas. Ordenadores en Dpto.Didácticos, Sala de profesores y aulas de neae

Tabla 1: Características de los centros estudiados

Las técnicas empleadas fueron entrevistas (equipos directivos, coordinadores TIC en los centros, profesorado), análisis de documentos (PEC, programaciones, proyecto TIC), observaciones de situaciones de aula, y grupos de discusión (alumnado y profesorado) (ver Cuadro 1).

Dimensiones de análisis del estudio	Técnicas empleadas para la recogida de los datos
Organizativa	- Entrevistas equipo directivo - Entrevista coordinador Medusa - Recogida y análisis documental - Observaciones
Enseñanza	- Entrevistas docentes - Entrevista coordinador*Medusa* - Observación de aula - Recogida y análisis documental

	- Grupo de discusión
Aprendizaje	- Entrevista profesorado - Observación aula - Grupo de discusión
Profesional docente	- Entrevistas equipo directivo - Entrevista coordinador Medusa

Cuadro 1. Dimensiones y Técnicas de recogida de Información

3. *Principales hallazgos y conclusiones del estudio*

Para una mejor comprensión, los hallazgos y conclusiones que se presentan en esta comunicación han sido organizados de acuerdo con las cuatro dimensiones de la investigación. Dadas las características de esta contribución y por limitaciones de espacio, la información ha sido redactada de forma sintética, aunque con mayor énfasis y desarrollo en las cuestiones organizativas dada la naturaleza de este Congreso.

3.1. *La organización de las TIC en los centros*

Los ordenadores, en todos los casos estudiados, están ubicados en un aula específica creada por el Proyecto Medusa, por lo que puede hablarse de un modelo de organización centralizado frente a un modelo de distribución por aulas. En dos de los cuatro casos participantes los centros contaban además con otra aula de informática. Las consecuencias de esta estructura organizativa centralizada para los recursos TIC son diversas: asistencia muy limitada al aula por parte del alumnado (una vez a la semana cada grupo o, incluso cada quince días), turnos preestablecidos dentro de un horario rígido que no permitía apenas cambios, organización docente muy estructurada que limita el trabajo en común entre el profesorado y entre el alumnado, etc.

La dotación habitual ronda los 15 ordenadores por aula, constituyendo una ratio aproximada de dos alumnos por ordenador. Estas aulas cuentan con un punto de conexión a internet para cada puesto. Los centros carecen de zonas WI-FI. Existen ordenadores portátiles y cañones de proyección en todos los casos estudiados, siendo el centro de secundaria el que cuenta con mayor dotación informática. Destacar que, tanto en infantil y primaria como en secundaria, las aulas ordinarias carecen de conexión a internet, lo que podría ser una de las causas de la existencia de un modelo centralizado de organización de las TIC en los centros.

A pesar de la fuerte inversión económica inicial por parte de la Administración para dotar de ordenadores a todos los centros públicos, en la actualidad estos equipos informáticos están obsoletos. Se trata de un recurso que queda desfasado muy rápidamente siendo muy costosa su renovación.

Otro de los problemas habituales tiene que ver con las dificultades en la conexión a la red, así como la resolución de problemas de carácter técnico tales como el mal funcionamiento de los equipos, virus, actualización de software, averías, etc. Existe poco personal especializado de apoyo a los centros responsable de este tipo de cuestiones. El profesorado cuando se enfrenta a problemas activa un protocolo de incidencias que resulta muy lento. En algunos casos la visita del técnico y la resolución del problema se producen con una demora de 3 o 4 meses.

Como quedó demostrado en todos los casos estudiados, el coordinador del proyecto TIC a nivel del centro juega un papel relevante como agente dinamizador de la integración y uso de las tecnologías. Este liderazgo constituye un elemento central, una especie de pivote que juega un papel clave en los centros. Si bien es cierto que el desempeño de este rol puede responder a diversos modelos e intereses, en los casos estudiados el rol de coordinador TIC estaba evolucionando desde funciones y tareas meramente técnicas de asistencia en relación con el uso de los ordenadores y formación entre compañeros para el manejo básico de los equipos y programas, hasta funciones y actividades favorecedoras de la implementación organizativa y pedagógica en todo el centro educativo, jugando un papel de enlace con el exterior y de mediador entre las nuevas prácticas (buenas prácticas), la didáctica del profesorado y el aprendizaje del alumnado.

El alcance de las funciones, actividades y tareas de los coordinadores es mayor o menor dependiendo de lo avanzado que esté el proyecto en cada centro y de su formación profesional. Por los resultados obtenidos puede considerarse que los coordinadores TIC desarrollan un abanico amplio y diverso de funciones, que se materializan en un conjunto de actividades y tareas que se realizan a lo largo de las

distintas fases y procesos de la innovación. En este sentido la tipología de roles abarca desde aquella que lo sitúa como planificador, como agente que resuelve problemas, como enlace, como dinamizador y/o como formador de sus compañeros.

Como planificador, el coordinador TIC en los centros desempeña tareas de diseño del plan, concretando las tareas a desarrollar, elaborando la programación de actividades de enseñanza-aprendizaje con TIC en el aula MEDUSA, buscando materiales a través de Internet o software para que sea utilizado por el profesorado y el alumnado participante. También organizando el uso de los recursos y del aula de informática, temporalizando a través de horarios, etc.

Como agente para la resolución de problemas, los coordinadores actúan con sus compañeros asesorándoles para enfrentarse a los problemas propios de la implementación del proyecto, la adaptación a cada grupo de alumnos, curso y/o área de conocimientos, ofreciendo alternativas y ayudando a resolver situaciones de enseñanza-aprendizaje o de uso de los recursos y materiales del proyecto con TIC.

Como enlace, el coordinador TIC sirve de puente con el exterior: tanto con la coordinación del proyecto general a nivel de la Consejería de Educación (Proyecto MEDUSA), como con el Centro de Profesores, otros asesores externos TIC o formador para la asistencia e impartición de cursos y actividades formativas sobre el tema. Además canaliza la información que viene de instancias externas del proyecto, y consigue recursos para el centro.

Como dinamizador interno, favorece y lidera la coordinación interna a nivel de reuniones, la difusión e intercambio de información entre los diferentes profesores del centro, animando para lograr mayor implicación, ayudando a que el profesorado se apropie del proyecto, y venciendo las resistencias en la implementación.

Como formador de sus propios compañeros, impartiendo pequeños cursos básicos en el manejo del ordenador y el uso del software, ofreciendo pautas para la aplicación y desarrollo de actividades y tareas de enseñanza-aprendizaje, etc. Este tipo de iniciativas permitió al profesorado novel ver que el funcionamiento de los ordenadores no

era tan complejo ni tan difícil las actividades a realizar con los alumnos.

Por lo que hemos podido comprobar, se trata de un proyecto de integración de las TIC fuertemente centralizado en la figura de los coordinadores, lo cual facilita la implicación del resto de los profesores en el uso del aula Medusa y aumenta la confianza en sus posibilidades para llevar a cabo en ella actividades con sus alumnos, lo cual se refleja en el grado de satisfacción que muestran con el desarrollo del Proyecto. Aunque, por otro lado, cuenta con la limitación que impone precisamente la alta dependencia del profesorado del centro hacia esta figura para poner en práctica e implementar el proyecto de integración de las TIC en sus centros.

Las conclusiones de nuestro estudio corroboran en gran medida las obtenidas en otras investigaciones como las de Quiroga (2008) y Fernández y Lázaro (2008) quienes destacan el papel vertebrador de los profesionales que desempeñan la coordinación de proyectos TIC en los centros educativos, considerándolos pieza clave en los procesos de implementación de las tecnologías educativas.

3.2. *La enseñanza del profesorado con TIC*

Por otro lado, respecto a la segunda dimensión del estudio que indaga en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza en las aulas, decir que los resultados obtenidos concluyen que en las prácticas pedagógicas la utilización de los recursos digitales y tecnológicos es muy escasa. Llama la atención que el profesorado siga apoyando su práctica docente principalmente en el libro de texto como único material didáctico.

Generalmente las actividades con TIC tienen carácter complementario en la secuencia de tareas de aprendizaje del alumnado, de manera que una vez trabajada la unidad didáctica o tema en cuestión el profesorado conduce al grupo de alumnos y alumnas al aula Medusa para afianzar los contenidos trabajados en el aula ordinaria. Visto así, el uso de las TIC resulta secundario y un mero complemento, nunca como un recurso central del aula y del aprendizaje.

Otra de las evidencias obtenidas indica que el modelo de agrupamiento de los estudiantes más frecuente en las tareas que

realizan con TIC es individual o en parejas, y tan sólo en contadas ocasiones se utiliza un agrupamiento en pequeños grupos. Esto tiene ciertas implicaciones en el aprendizaje del alumnado, limitando las posibilidades de interacción entre iguales, la resolución conjunta de problemas y situaciones, y el trabajo cooperativo.

Por último, queda demostrado en el estudio realizado que el profesorado no genera apenas materiales multimedia propios. Bien debido a la insuficiente formación tecnológica, a la poca experiencia en el trabajo con este tipo de recursos, y también debido a los modelos organizativos de las escuelas en las que impera fundamentalmente el trabajo individual, el profesorado usa las TIC de manera muy limitada evitando la elaboración de materiales.

En conclusión, estamos de acuerdo con la idea ampliamente aceptada de que la dotación, sin más, de ordenadores a las escuelas no produce de forma automática procesos de mejora e innovación pedagógica. Es decir, la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza no redunda en mejora de la calidad de los procesos educativos y de aprendizaje si no van acompañadas de innovaciones pedagógicas en los proyectos educativos de los centros, en las estructuras y modos de organización escolar, en los métodos de enseñanza, en el tipo de actividades y demandas de aprendizaje requeridos al alumnado, en los sistemas y exigencias evaluativos, en los modos de trabajo y relación entre el profesorado, en la utilización compartida de los espacios y recursos como pueden ser las salas de informática, en las formas de organización y agrupamiento de la clase con relación al trabajo apoyado en el uso de ordenadores.

3.3. *El aprendizaje del alumnado con TIC*

Por otro lado, en la tercera dimensión del estudio referida a los efectos del uso de las TIC en el aprendizaje, se podría destacar que el alumnado está altamente motivado con las actividades que emplean este tipo de recursos. A lo largo del estudio se pudo observar el entusiasmo con que asistían al aula Medusa o de informática y, en las entrevistas grupales realizadas al alumnado en distintos momentos, siempre manifestaron un gran interés. De hecho existía una demanda continuada al profesorado por parte del alumnado para participar en

más actividades con TIC.
A partir de las observaciones realizadas se comprobó que el clima que se percibía en el aula Medusa presentaba menor disrupción, mejor comportamiento del alumnado, mayor atención a las explicaciones del profesorado y, en general, un mayor rendimiento que en el aula ordinaria.
Definitivamente, el alumnado está más habituado a la utilización de las TIC que el profesorado. A los chicos y chicas les gusta utilizar este recurso y lo experimentan como algo cotidiano y frecuente en su vida personal (uso de teléfonos móviles, participación en foros, chat y redes sociales, internet, etc.). Las TIC forman parte de su entorno familiar y social y, en muchas ocasiones, han desarrollado más habilidades y competencia para interaccionar con los ordenadores que el propio profesorado. El estudio realizado ha evidenciado las diferencias generacionales en el uso de las TIC. El alumnado se ha socializado en la era digital lo que le lleva a desenvolverse con soltura en entornos informáticos. El alumnado utiliza los ordenadores de forma autónoma, adoptando un papel activo en su proceso de aprendizaje.

3.4. *El desarrollo profesional del profesorado en relación con las TIC*

Por último, respecto al desarrollo profesional del profesorado el estudio encontró que en general la formación y competencia del profesorado hacia el uso de las TIC desde un punto de vista pedagógico y didáctico es escasa e insuficiente. Además, el profesorado de Educación Secundaria cuenta con una mayor formación y experiencia en el uso de las TIC que el profesorado de Educación Infantil y Primaria. La incorporación más temprana de las TIC en los Institutos de Secundaria frente a los centros de Infantil y Primaria probablemente sea una de las causas de este hecho. Por otra parte, la educación Infantil y Primaria está más vinculada a profesorado femenino mientras que, según apuntan algunos estudios sobre género, la utilización de los ordenadores hasta hace pocos años ha estado tradicionalmente más ligada al sexo masculino.
En el grado de uso de las TIC en los IES y los CEIP también influye la

formación inicial del profesorado. Es decir, la titulación de la que proviene el profesorado creemos incide en la preparación y dominio de las habilidades informáticas. Esto explicaría que los profesores de secundaria de la rama de Tecnología y Ciencia se encuentren más formados y familiarizados con las tecnologías por lo que tienden a asumir con mayor frecuencia la coordinación TIC en los centros.

La actitud del profesorado ante las TIC es diversa, no existiendo ningún patrón compartido. Las actitudes del profesorado frente a las TIC son variadas, aunque predomina una tendencia de cierto temor o miedo en el caso del profesorado de Infantil y Primaria y, al contrario, de una mayor aceptación y dominio en los Institutos de Secundaria debido fundamentalmente, como ya se ha dicho, a la formación, a la experiencia y la familiaridad con estos recursos. No obstante, hay que advertir que la introducción de las TIC en el sistema escolar de Canarias comenzó precisamente en los Institutos de Secundaria, por lo que cuentan con mayor experiencia en este sentido.

Para finalizar indicar que si analizamos la dimensión sustantiva del proceso de integración de las TIC en los centros educativos la innovación se centra fundamentalmente en la infraestructura y dotación de recursos tecnológicos, y en menor medida en los procesos pedagógicos y organizativos, aunque ha podido observarse que algunos centros han logrado ciertas mejoras en su enseñanza y en el aprendizaje del alumnado gracias al empleo de las TIC. Sin embargo, llama la atención que en los centros objeto de este estudio no se ha producido modificaciones en la planificación de sus Proyectos Educativos.

El proceso de implementación y desarrollo de las TIC es similar en todos los centros estudiados. Esta integración pedagógica de las TIC se caracteriza, al menos en la fase inicial, porque el profesorado introduce las tecnologías como un elemento anexo o complementario de sus prácticas habituales de enseñanza. Es decir, el uso de ordenadores en los casos estudiados no se traduce en un replanteamiento significativo del modelo didáctico utilizado o en la revisión del currículo.

4. *Referencias bibliográficas*

Anderson, R. (2002). "Guest editorial: International studies on innovative uses of ICT in schools". *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, pgs. 381-386.
Area, M. (2005). "Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 11, n. 1.
Area, M (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. En Sancho, J.Mª. (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal/UIA.
Area, M. (2010). "El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos". *Revista de Educación*, 352, pp. 77-97.
Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S, (2006). The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. *European Schoolnet, European Comission*http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf (18-1-2008).
Becta (2007). Harnessing Technology Review 2007: Progress and impact of technology in education http://partners.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/re (17-1-2008).
Condie, R. y Munro, B. (2007). The impact of ICT in schools - a landscape review. Becta Research. http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/impact_ict_schools.pdf (15-1-2008).
Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. London: Harvard University.
Euridyce (2004). Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentati pubid=048EN (12-10-2009).
European Commission (2006): Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. *Final Report from Head Teacher and*

Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries. Bonn: Empirica. http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/fi (29-9-2009).
Fernández, S. y Lázaro, M. (2008). "Coordinador/a TIC. Pieza clave para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7 (2);* 177-187.
Grunberg, J. y Summers, M., (1992): "Computer Innovation in Schools: a review of selected research literature". *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1, 2, pp. 255-275.
Heinecke, W.F. y otros (1999): "New Directions in the evaluation of the effectiveness of Educational Technology". Paper presentado en *US Dpt. of Education Secretary´s Conference on Educational Technology: Evaluating Educational Effectiveness*. Washington, D.C.
Honey, M.; Mcmillan, K. y Carrig, F. (1999): *Perspectives on Technology and Education Research: Lessons form the Past and Present*. The Secretary´s Conference on Educational Technology. http://www.ed.gov/Technology/TechConf/1999/whitepapers/paper1.htr
Marcolla, V. (2006). "Las tecnologías de comunicación (TIC) en los ambientes de formación docente". *Comunicar, 27;* 163-169.
Mcmillan, K.; Hawkings, J.; Honey, M. (1999): *Educational Technology Resesearch and Development*. Center form Children & Technology, Review Paper. http://www2.edu.org/CCT/ cctweb
Montero, L. (2009). Entre sombras y luces. Un estudio sobre la influencia de las TIC en el desarrollo organizativo y profesional de los centros educativos. En Gewerc (2009). *Políticas, prácticas e investigación en Tecnología Educativa*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
Pelgrum, W. J. (2001). "Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide education assessment". *Computers & Education 37;* 163-178.
Plan Avanza (2007). Las tecnologías de la información y comunicación en la educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (curso 2005-2006).
http://w3.cnice.mec.es/informacion/informe_TIC/TIC_extenso.pdf (20-12-2007).

Quiroga, M. (2008). "Análisis comparado de experiencias de introducción de las TIC en el aula. El rol del coordinador tecnológico y su impacto en el éxito de las políticas públicas". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(4);* 150-164.
Raposo, M. (2007). "Utilización didáctica de la web de un Departamento de Secundaria". *Comunicar, 28;* 213-219.
Reeves, T.C. (1998). *The impact of media and technology in schools: A research report prepared for The Bertelsmann Foundation*. The University of Georgia http://www.athensacademy.org/instruct/media_tech/reeves0.html
Richarsond, J. (2000). *ICT Implementation in Education. An analysis of implementation strategies in Australia, Canada, Finland and Israel. Final Report*. Luxembourg: Ministry of Education.
Ringstaff, C. y Kelley, L. (2002): *The Learning Return On Our Educational Technology Investment. A Review of Findings from Research*. WestEd RTEC, San Francisco, CA 94107-1242. http://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf
Segura, Candioti y Medina (2007). Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española. http://www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Spain/SemanaMonogra (23-9-2009).
Sigalés, C.; Josep, M.; Mominó, J.; Meneses, J. y Badia, A. (2008). *La integración de Internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*. Fundación Telefónica/IN3-UOC. http://www.fundacion.telefonica.com/debateyconocimiento/publicacion (10-9-2009).
Tejedor, F., García-Valcárcel, A. y Prada, S. (2009). "Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC". *Comunicar, 33*; 115-124.

Diferencias de género en las aptitudes hacia la tecnología en las organizaciones educativas

María Dolores Díaz Noguera
Universidad de Sevilla

1. *Introducción*

Una de las preguntas que giran en las organizaciones educativas en estos momentos es la idea o la imagen de cómo será su futuro. El futuro de las organizaciones educativas que va a estar ligado a muchos aspectos o claves de investigación. En estos momentos sabemos que las organizaciones educativas como organizaciones sociales están formadas por un amplio porcentaje de mujeres. También somos conscientes de la rapidez con la que los cambios tecnológicos están irrumpiendo en nuestra vida cotidiana. Haciéndonos sentir ciudadanos digitales de primera o sufridores de las diferentes brechas que nos alejan del conocimiento. En este sentido, en este estudio queremos unir los conceptos de género y tecnología, sin desligarlo de los contextos educativos, ya sean "reales" o "virtuales". En el ámbito organizativo las investigaciones sobre género nos conducen a analizar las barreras internas y externas (Coleman, 1996). Propiamente organizativas ligadas al papel asignado a las mujeres en las organizaciones, porque no asumen determinados liderazgos, o no promocionan en sus carreras "techo de cristal",o no se proporcionan los tiempos (disponibilidad) ni los espacios apropiados que según que investigaciones también están determinados por el género. Desde el punto de vista interno tendremos que analizar el concepto identidad de género y lo que se denomina el proyecto reflexivo del yo.

Las mujeres y el tipo de poder que se da en las organizaciones educativas ha sido objeto de estudio en los últimos años. Está intrínsecamente unido a los conceptos de liderazgo y cultura institucional. Las perspectivas de investigación del conocimiento contemporánea, por tanto alberga o refleja la influencia de perspectivas criticas, fenomenológicas, constructivistas, interpretativas, institucionalistas, feministas, realistas y postmodernas (Buchanan & Bryman, 2009). La investigación organizativa como un campo de límites difusos y en continua expansión y en construcción (Czarniawska, 2008). El otro aspecto importante, buena parte de la literatura es paradigmática de las investigaciones revisadas se hace hincapié en el tipo de competencias deseables para el avance de las organizaciones educativas (Calás & Smircich, 1991). Las dinámicas de género no son siempre evidentes, por lo que es necesario desarrollar

una sensibilidad especial. En este sentido, el trabajo colaborativo, cooperativo o de grupos. La calidad en las discusiones del grupo y la interacción es fundamental para el éxito del aprendizaje. Desarrollar una dinámica social de interacción. Todos estos aspectos se realizan con los resultados obtenidos en investigaciones basadas en la perspectiva de género. Las actitudes de género diferencia las competencias hacia el uso de la tecnología informática y el tipo de formación. La idea sería capturar determinadas dinámicas que operan en los procesos sociales. Las dinámicas de género necesitan ser explicadas siempre en su intersección con otras formas construidas de diferencia. La cuestión estriba, entonces, en interpretar los significados de género de modo sensitivo en situaciones que no son obvias, sin totalizar la vida organizativa viendo todo en términos de género (Alvesson, 2010).

Nos encontramos, por tanto frente a una nueva brecha en este caso digital. Nos vamos a sumergir en un análisis interno sobre actitudes y habilidades. Las actitudes y competencias. Los usos y las habilidades con respecto a los nuevos avances en tecnología y en aprendizajes personales para gestionar la información (PLEs) gestionar información, crear contenidos, conectarse con otros... Las propuestas formativas en Educación Superior, va a estar muy unida al conocimiento que tengamos de nuestros estudiantes, de identificar la relación existente entre los aprendizajes que se producen y su caracterización juvenil, qué valores y percepciones de aprendizaje activo, (Manchemer & Crawford, 2007).

Una primera consecuencias podría venir de la mano de algunas investigaciones ya realizadas como (Sainz & López-Sáez, 2010) que nos aclaran algunas dudas sobre la formación técnicas de la mujeres y sus inclinaciones: la escasa representación de las mujeres en las campos altamente técnicos que se asocia con una menor percepción de las mujeres , de sus habilidades técnicas y de sus actitudes negativas hacía la tecnología y los campos científicos. Incluye, también las actitudes de equipo. La imagen social de aislamiento de los "científicos", como personas socialmente aisladas y la concepción generalizada de que el campo de la informática es un mundo

masculino. No existe una definición única y universal de la construcción de actitudes hacia el ordenador existen tres componentes importantes: cognitivo (pensamientos e ideas que expresan las creencias), afectivo (sentimientos y emociones en relación con un objeto de actitud) y comportamientos observables o intención de actuar.

La segunda consecuencia puede venir de la mano de la segunda brecha digital que afecta a los usos (intensidad y variedad). Determinada por las capacidades y habilidades. Menor destreza tecnológica. Un aspecto a desarrollar "los disparadores de necesidad". Grado de satisfacción y dependencia de las tecnologías. Las mujeres deben integrarse como agente de cambio y ser verdaderas protagonistas de la sociedad hipertecnificada. Cómo desarrollamos esos disparadores de necesidad, cómo podemos conocer la tendencia de los estudiantes a realizar esfuerzos para alcanzar estas metas que tienen las universidades del siglo XXI. Qué estímulos van a "mover" a los estudiantes a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación. La tecnología unida al aprendizaje continuo, a la elección formativa según los intereses, que pueden ser extrínsecos o intrínsecos. Estos últimos, como autonomía del aprendizaje universitario va a ir de la mano de la web 2.0, una universidad horizontal, participativa, conectada e internacionalizada. Se va a desarrollar a través de comunidades de aprendizaje. Y estás van a tener sentido si los estudiantes autodirigen sus aprendizajes lo que se denomina "nichos de aprendizaje". Esta creación de espacios propios de aprendizaje es una idea o "sueño" deseada hace mucho (Maturana, 1997) y lo fascinante es que matemáticamente las posibilidades de dimensiones diferentes de aprendizaje es múltiple.

El futuro de la educación superior, va a estar configurada por una matriz de recursos, que se deben seleccionar y organizar. Los entornos de aprendizaje son abiertos, las herramientas web nos proporcionan que personalicemos nuestro entorno. Son muchos los autores que denominan espacios abiertos de aprendizaje (Klamma, et al., 2007) y (Waters, 2008) (Adell, 2010). El software social permite a los personas reflexionar de forma activa, publicar y compartir experiencias de

aprendizaje. Se permiten almacenar y compartir (O'Reill, 2005). Los estudiantes de forma autónoma son capaces de combinar diversas herramientas, materiales, y recursos humanos (Fiedler & Pata, 2009).
De manera que podemos desarrollar los tres factores intrínsecos más importantes: autonomía, libertad, maestría y propósito. Autonomía considerada como el impulso que dirige nuestras vidas, libertad para tener control sobre lo que hacemos y maestría como el deseo de ser mejor en algo que realmente importa y propósito que es la intención de que nuestras acciones vayan al servicio de algo más grande que nosotros mismos. En cualquier caso el grado de motivación esta relacionado con los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Qué estrategias son las preferidas o como identificamos de una manera más específica, las formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información que se incorpora en nuestro proyecto formativo. Por ejemplo, cuando se aprende un nuevo concepto, algunos estudiantes se centran en los aspectos detallados del mismo mientras que otros se centran en los aspectos lógicos; algunos son más independientes y quieren aprender solos, mientras que otros prefieren estudiar junto a otros compañeros o cerca de sus profesores; algunos estudiantes prefieren leer o asistir a conferencias mientras que otros prefieren actividades prácticas (Alonso, et. al, 1999).
Cómo es el perfil de género en estos aspectos (Mauldin, 2009). En las conclusiones de las investigaciones realizadas en relación al género encontramos que las mujeres, por ejemplo prefieren o dan mas importancia a los conceptos abstractos y a descomponer los problemas en pasos lógicos. O existe un alto rendimiento de las estudiantes en la evaluación de los aprendizajes, en el desarrollo de las tareas y comportamientos. O quizás, lo más importante es la profundidad en la comprensión. Encontraron la relación entre, estilos de aprendizaje, elección de disciplinas académicas y género (Ng & Renshaw, 2003) buscaron la correlación entre los valores de los estudiantes y el rendimiento. El aprendizaje profundo o significativo va a estar relacionado con la motivación y estrategias de implicación de los aprendizajes de forma creativa (Lietz, & Mattews, 2007) cuando se tienen claros los principios y valores personales el tipo de aprendizaje

es integral y ético. Este es nuestro perfil. Ahora bien, sin duda alguna la equidad de género es uno de los temas más cuestionados y debatidos, en estos momentos en la comunidad científica (Wiseman, 2010). La políticas educativas a nivel mundial son convergentes, y el aspecto de género y tecnología afecta desde el punto de vista, económico, político y social se buscan "evidencias científicas". Que ayuden a desarrollar este tipo de políticas. En educación superior existe un número amplio, cada vez de mujeres. ¿qué tipo de conocimientos, necesitamos? Que estén relacionados con la identidad de género. Lenguaje, representación y ética. El cambio constante. Las claves organizativas para esta educación (Díaz & Barroso, 2008).

El futuro de la formación o la instrucción está en la construcción o diseño de nuevos espacios de aprendizaje. Nichos, entorno de aprendizaje personal que depende de sus relaciones sociales, marcar y etiquetar información pública constantes cambios en la agregación RSS (Gibson, 1979). El uso de marcadores sociales puede ayudar de manera efectiva. Así que, estos espacios formativos se configuran en "nuevos espacios organizativos", donde no podemos olvidar la identidad de género, el proyecto reflexivo del yo y las relaciones entre el liderazgo. Para ello continuaremos estudios donde se identifican las barreras internas y externas, tiempo y disponibilidad. La affordances (Gaver, 1996) como el hecho de proporcionar o permitir, comprender intuitivamente. Esta nueva visión formativa vuelve a encontrar aspectos cultuales de las organizaciones educativas, como son las creencias, valores, necesidades y experiencias anteriores.

2. *Metodología*

2.1. *Participantes*

El estudio se realiza con dos grupos de estudiantes universitarias de tercer curso de la titulación de Pedagogía. El número total de alumnos matriculados es 196. La muestra invitada está compuesta por 169 estudiantes que han participado de forma regular y han realizado un plan propuesto de actividades, de los cuales el 46,9% proceden de bachillerato, un 2,4 % la cursan como complemento de formación.

El alumnado participante en su mayoría mujeres, representado por el 83,05% de la muestra, siendo el 16,94% hombres. Esta es una

proporción características de hombres y mujeres en los estudios de Pedagogía. En cuanto a la edad de los participantes, los datos indican que la media de 20-21 años con una moda de 19 y una desviación típica de 2,00; donde la edad mínima es de 18 años, que se refiere al alumnado de primer ingreso y con un máximo de 27, que normalmente corresponde a repetidores o personas que cursan la materia como complemento de formación a otras titulaciones.

2.2. *Instrumentos*

El instrumento utilizado es un cuestionario denominado Diferencias de Género y Estilos de Aprendizaje en relación con la Tecnología y la Motivación, diseñado ad hoc para medir las actitudes y competencias en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Modelos de Liderazgo Organizativo, Estilos de Aprendizaje Universitario y Motivación. Este cuestionario es de modalidad aplicación colectiva, esta compuesto por ocho preguntas de identificación (sexo, edad, estudios, etc.) y cuatro escalas de ámbitos cognitivo, afectiva-conductual y de liderazgo. En cuanto a las dimensiones elegidas hemos partido de investigaciones precedentes (Sainz & López, 2010, Alonso et al., 1999, Machemer & Crawford, 2007 y Pata, 2009).

3. *Resultados*

En este apartado presentamos algunos resultados obtenidos a partir de análisis estadístico. En primer lugar la Escala de la dimensión cognitiva de las actitudes del equipo/modelo de liderazgo. Esta escala es de autoformulación propia. Está compuesta por 31 items, con valores que oscilan entre 1 totalmente de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo. Para explotar la estructura de esta escala se realizó un análisis factorial en el marco del procedimiento de componentes principales rotación varimax con todos los elementos de esta escala. (Tabla 1).

	MEDIA Y DESVIACIONES ESTÁNDAR		LAS CORRELACIONES					
	Masculino	Femenino	1	2	3	4	5	6
1. Cognitivo	2.30 (.53)	2.34 (.42)	-	.76	.79	.45	-.44	-.22
2. F1: Uso del software social	2.23 (.80)	2.13 (.65)	.82	-	.37	.03	-.18	-.10
3.F2:Las habilidades	3.22 (.71)	2,98 (.72)	-.40	-.22	-.41	-.21	-	.44

sociales	3.22 (.71)	2,98 (.72)	-.40	-.22	-.41	-.21	-	.44
4. F3: Visión	2.20 (.64)	2.25 (.45)	.86	.54	-	.14	-.47	-.27
5. F4: Componentes Affordances	2.63 (.71)	2.73 (.66)	.54	.16	.37	-	-.22	-.03
6. F5: Aptitudes intelectuales	2.30 (.53)	2.34 (.42)	-	.76	.79	.45	-44	-.22
7. Afectivo	3.22(.71)	2.98) (.72)	-.40	-.22	-.41	-.21	-	.44
8. Comportamiento	1.61 (.65)	1.44 (.53)	-.24	-.28	-.35	-.21	.91	-

Tabla 1. Medidas y desviaciones estándar. Dimensión las tecnologías como mediadoras de género

Después se trabajó con el Factor Visión hacía las actitudes tecnologías. La idea principal gira en torno al concepto de autonomía en los aprendizajes en ese sentido utilizando el concepto de nicho ecológico y el término "affordances" con la relación existente con el uso de software social. Con el fin de verificar o ver la evidencia de este propósito hemos analizado de manera cualitativa el texto de las affordances y de manera cuantitativa el tipo hemos seguido el estudio realizado por (Manchemer, & Crawford, 2007). Los verbos de acción nos proporcionan el conocimiento sobre el tipo de actividad realizada, y los tipos de affordances la evidencia del uso de indicadores de aprendizaje cuando se usa el software social. El análisis factorial de los componentes principales nos muestra la relación existente entre las affordances y el software utilizado por los diferentes grupos de estudiantes. Fueron identificados 13 factores lo que nos proporciona una información a cerca del 60% del sistema. El estudio comparativo realizado en dos casos (al inicio de curso y final) se ha podido constatar una preferencia por parte de los estudiantes a centrarse en determinado tipo de software que permiten la colaboración y el diseño de nuevos espacios de trabajo conjunto compartido.

El análisis en profundidad del Chi cuadrado indicó la relación entre las affordances y los agregadores se mencionaron con una frecuencia mucho mayor de lo esperado (2=6.846, df=1, p <0,01). Sin embargo, en el caso de affordances relacionados con blogs (2=5.539, df=1, p<0,001), chat (2=1.496, df=1, p<0,001), foro (2=4.307, df=1, p<0,038), marcadores sociales (2=7.645, df=1, p<0,006), coescrito (2=1,965, df=1, p<0,001) y las herramientas codibujo (2=2,306, df=1, p<0,001), repositorios social de Youtube (2=1,393, df=1,

p>0,001) fueron significativamente más.
Esto nos indica que en el Caso 2, que fue al final del curso, los estudiantes tenían la necesidad con la que pensamos que se activó el "disparador de necesidad", de trabajar en colaboración, de tener mas información, de conocer nueva posibilidades, eso se expresó en un sentimiento de satisfacción hacia la experiencia realizada (Figura 1).

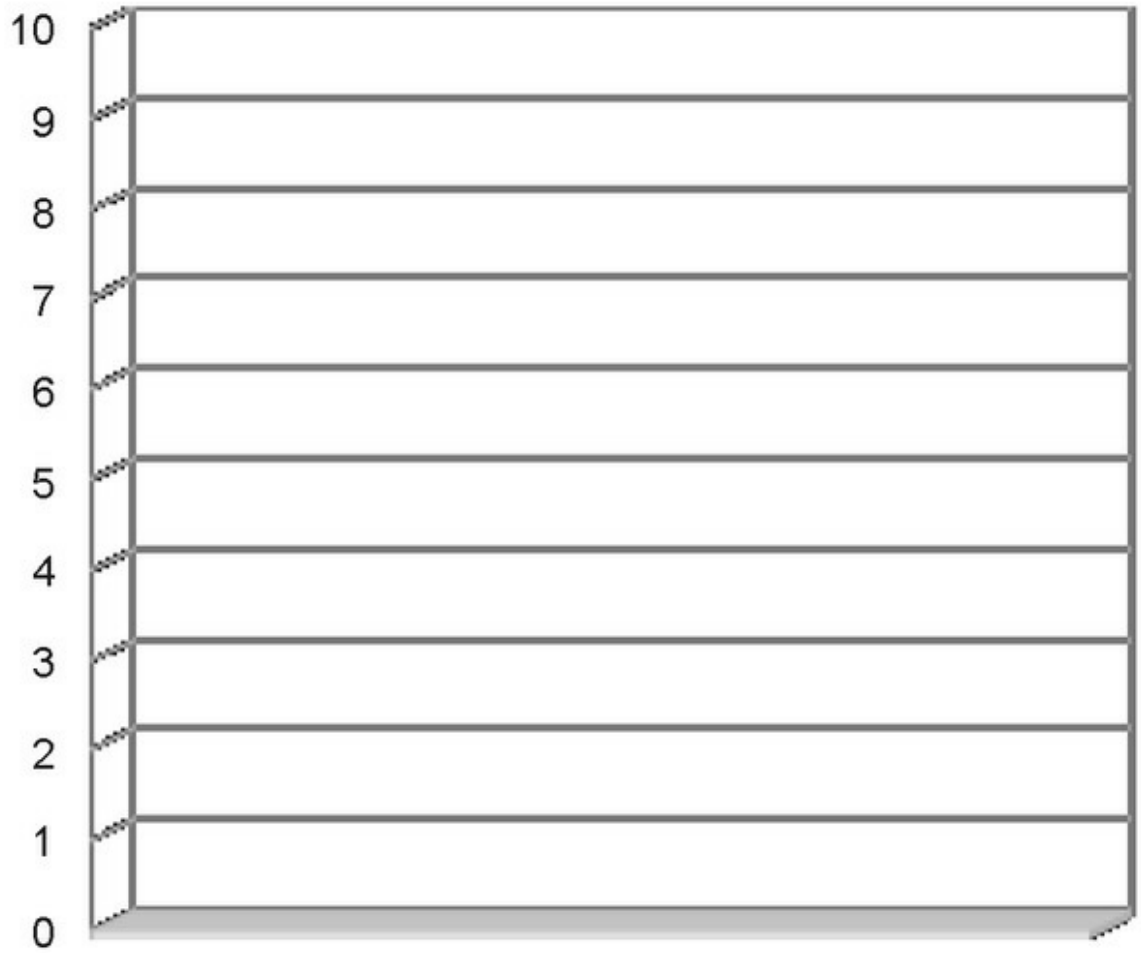


Figura 1.Matriz de componentes: affordance con software social

Las principales percepciones en relación con esta modalidad de formación, es la comparación existente entre herramientas y affordances con una diferencias significativa del (p<0,001). El análisis Chi cuadrado nos mostró diferencias existentes entre las affordance de "gestión del ambiente de aprendizaje" (2=6,506, df=1, p<0,01), "encontrarnos en el ambiente de aprendizaje" (2=5,44, df=1, p<0,020) y reflexionar de manera conjunta (2=4,718, df=1, p<0,030). El inicio de la actividad todo es incierto. En este sentido, los

datos nos dan una idea de la "acomodación" o el hacer suyas estas herramientas con plena libertad, como son incorporadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior.

4. *Conclusiones*

Las organizaciones educativas se configuran como nuevos escenarios educativos. Nuevas comunidades de aprendizaje. Nuevas redes sociales. Uno de los factores clave de estos cambios viene de la mano de las tecnologías de la información y comunicación. Las actitudes, las competencias curriculares forman parte de los retos que tiene planteada la educación del futuro. También son parte del problema formativo o brecha. Los esfuerzos por mejorar la formación de los profesionales vinculados con ella y la comunicación con las familias y toda la comunidad educativa tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que contribuyen o a la identificación de los obstáculos que impiden que se puedan implantar o instaurar unas competencias tecnologías en la cultura organizativa de los centros. Todos estos propósitos de las organizaciones de este siglo no se pueden desarrollar sin la inclusión de los valores femeninos.

Este estudio es una contribución original al análisis de las diferencias de género en las actitudes del equipo y las relaciones que existen entre los estilos de aprendizaje universitario y los modelos de liderazgo organizativo. En la revisión de la literatura hemos podido constatar que los procesos de mejora en las organizaciones educativas deben de incluir la perspectiva de género, los modelos de liderazgo, la mediación y procesos de autoevaluación. Nosotros hemos identificado otros estudios por ejemplo (Coronel et al, 2009; Díez et al, 2006) se han verificado las siguientes conclusiones.

Es importante seguir investigando en e concepto de identidad de género, el diseño de nuevos espacios organizativos, tal y como nos lo proporcionan por ejemplo los nichos ecológicos y las affordances. Uniendo el concepto del proyecto reflexivo del yo. La calidad de la discusión del grupo y la interacción es fundamental en el éxito de los aprendizajes. Por ese motivo es muy importante seguir investigando la relación entre las actitudes hacia el uso de la tecnología informática y el tipo de formación. Hemos podido constatar el alto grado de

correlación existente entre los estándares de tecnología educativa. La comunicación que se ha desarrollado ha sido rápida y fluida. En el análisis que hemos realizado hemos podido explorar los reactivos que la producen: como han sido el uso de anuncios para mantener informados a los estudiantes, como hemos compartido el material digitalizado, los envíos de e-mails, los grupos-google, etc.

5. *Referencias bibliográficas*

Alonso, C.M. & Gallego, D.J. & Honey, P. (1999). *Estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Alvesson, M. (2010). *Self-oubters, strugglers, storytellers, surfers and others: Images of self-identities in organization studies.* United Kingdom: Sage Publications.

American Association of University Women (AAUW) (2010). Why So Few? http://www.aauw.org/learn/research/whysofew.cfm

Araujo, U. & Sastre, G.(2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de enseñanza en al universidad*. Barcelona: Gedisa.

Buchanan, D. & Bryman, A. (2009). *Handbook of Organizational Research Methods.* London: Sage Publications.

Calas, M & Smircich, L. (1991). "Voicing seduction to silence leardeships". *Organization Studies*, 12 (4), 567-602.

Castaño, C. et. al. (2008). *Prácticas educativas en los entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.

Castaño, C. et al. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra.

Coleman, M. (1996). "Barriers to career progress for women in education: the perceptions of female headteachers". *Educational Research*, 38,3, 317-32.

Coronel et al. (2009). "Work-family conflicts and the organizational work culture as barriers to women educational managers". *Gender* Work and Organization. Vol. 17 (2), 219-239.

Czarmiawska, B. (2009). *A Theory of organizing. Great Britain:* Edward Elgar.

Díaz, M.D & Barroso, J. (2008). Guidelines for european content in educational organizations. En Calvo de Mora (Eds.), *Sharing responsabilities and networking through school process*. (1-280).

Granada: Universidad de Granada.
Díez, E. et al. (2006). *La cultura de género en las organizaciones educativas*. Barcelona: Octaedro.
Fiedler. S., & Pata, K. (2009). Distributed learning environments and social software: in search for a framework of design. In S. Hatzipanagos & S. Warburton (Eds.) *Handbook of Research on Social Software and Developing Community Ontologies* (pp. 151-164), Hershey, PA: IGI Global.
García, J.L. (2008). Aprendizaje, Estilos, Estilos de Aprendizaje y Modelos de Estilos de aprendizaje http://www.estilosdeaprendizaje.es/publicacion.html
Gaver, W. W. (1996). "Affordances for interaction: The social is material for design". *Ecological Psychology.* 8 (2), 111-129.
Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Hougton Mifflin.
Grace, G. (2000). "Research and the challenges of contemporary school leardeship: The contribution of critical scholarship". *British Journal of Educational Studies*, 48 (3), 231-247.
Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). "Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of tree decades of secondary school change and continuity". *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3- 41.
Hatcher, R. (2005). "The distribution of leadership and power in schools". *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 253-267.
Instituto de la Mujer (2010). Instituto de la Mujer. http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/e_igualdad.htm. Consultado 02/06/2010.
Kember, D, Ho, A. & Hong, C. (2008). "The importance of stablishing relevance in motivating student learning". *Active Learning in Higher Education, vol 9*, 249-264.
Klamma et al. (2007). "Social Software for Life-long learning". *Educational Technology & Society*, 10 (3), 72-83.
Lietz, P.,& Matthews, B. (2007). Are values more important than learning approaches? Factors influencing student performance at an international university. *Paper presented at the AARE 2006*

Conference, Adelaide: Australia. Revisado Marzo 20, 2020, http:www.aare.edu.au/06pap/lie06070.pdf
Machemer, P.L. & Crawford, P. (2007). "Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom". *Active Learning in Higher Education.* Vol.8 (1), 9-30.
Mauldin, K. (2009). "Gendered perceptions of learning and fairness when choice between exam types is offered". *Active Learning in Higher Education*. Vol 10 (3) : 253-264.
Maturana, H.R. (1997). *De máquinas y Seres Vivos, autopoiesis de la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
Onwuegbuzie, A.J, & Daniel, L.G. (2003). Typology of analytical and interpretational errors in quantitative and qualitative educational research. Current Issues in Education (On line), 6 (2). http:cie.ed.asu.edu/volume6/number2/
O'Reill, T. (2005). Web 2.0: Compact definition, retrieved April 20, 2009 from http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web20-compact-definition.html
Parry, K.W. & Bryman, A. (2006). Leadership in organizations. In Clegg, C. Hardy, T.B. Lawrence & Nord, W.R. (Eds.) *Handbook of organization studies* (2ª editon), pp. 447-468. London: Sage.
Pata, K. (2009). "Modeling spaces for self-directed learning at university courses". *Educational Technology & Society. 12 (3)*, 23-43.
Sainz, M & López-Sáez, M. (2010). "Gender differences in computer attitudes and the choice of tecnology-related occupations in a sample of secondary students in Spain". *Computer & Education*. Vol 54: 578-587.
UNESCO, (2010). Informe Mundial sobre la Diversidad Cultural. http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=7961_201&ID2=DO_TOPIC
Wiseman, A.W. (2010). "The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends". *Review of Research in Education*, 34, Nº1, 1-24.

Innovación organizativa, una forma de 'hacer' con la diversidad

Mara Socolovski Batista
Lucía Forcadell Aznar

La idea de este escrito, es hacer una sucinta presentación de una experiencia en las que hemos participado quienes escribimos este artículo, y a través de ella realizar un repaso a algunos conceptos teóricos que nos hemos visto incitadas a revisar, así como también, compartir con el resto de la comunidad educativa, nuestras percepciones, ideas y perspectivas tanto sobre la naturaleza del trabajo realizado, como de las consecuencias tanto personales como institucionales que se generaron a partir del mismo.

Por ello, hemos enlazado la experiencia con el marco teórico que repasamos y que fuimos construyendo a medida que la misma transcurría, lo que no sólo nos permitió moldear nuestra forma de entender qué pasaba, sino a nosotras como equipo de investigación, ya que provenimos de campos diferentes y por ende, formaciones profesionales que permiten abordar un mismo hecho desde posiciones diversas. Así pues, desarrollaremos esta presentación aprovechando el orden que el título nos propone.

1. *¿Por qué hablamos de innovación organizativa?*

Una innovación viene de la mano de una serie de cambios que se pueden dar por diversas razones (porque son impuestos, por las necesidades que el contexto presenta, por un malestar de los agentes de la organización que induce a decisiones colectivas, porque son exigidos por la administración, etc.). De esta manera, es la naturaleza de los cambios la que diverge los giros que se dan en la organización. Constituye el origen del cambio en ocasiones fuertes influencias sobre los efectos del mismo, pero no es el único factor que influye en la forma del mismo. Según Fullan (2002: 62), un requisito para que éste se haga efectivo es que se comparta su sentido: "*El cambio puede sobrevenir bien porque se nos impone (por causas reales o de forma deliberada), bien porque tomamos parte voluntariamente de él cuando no estamos satisfechos con nuestra situación. En cualquier caso el sentido del cambio raramente es claro al principio y esta ambivalencia impregna el proceso de transición. Una innovación no puede ser asimilada si su sentido no se comparte*."

Sin embargo no puede decirse que cualquier cambio es una

innovación, puesto que existen muchos tipos de cambios y el concepto de innovación tiene que ver con algunas de las múltiples formas que puede adoptar el cambio. Según María Teresa González (2003), el cambio es un fenómeno complejo que se puede dar espontáneamente, o de forma planificada, puede venir de la mano de una reforma, o construirse como una innovación. En este último sentido sostiene que "*la innovación sería otro tipo de cambio que encuentra justificación en la existencia de problemas o de oportunidades de mejora de carácter más concreto y situacional y puede ser promovida externamente, pero su contenido sustantivo ha de ser determinado por los centros escolares o por los profesores, y la particularidad de las circunstancias a las que deben hacer frente y de los intereses que les guían, confieren a estos cambios una orientación distintiva en cada caso*" (Ibíd.: 246).

Siguiendo esta acepción, podemos decir que el caso analizado constituye una innovación, puesto que si bien el proyecto fue de alguna manera promovido desde la dirección del centro y pudo realizarse, en parte, gracias a unos fondos económicos que se otorgaron desde la administración, durante todo un año se trabajó, en el citado centro escolar, con un proyecto que partió de las necesidades del contexto y que pretendió abordar toda la estructura institucional (desde infantil a 6to de primaria) y involucrando a todos los profesionales del colegio, fuera cual fuera su especialidad. Es en este sentido, que la dirección apuesta por un cambio radical en la forma de trabajar, de dirigir los claustros y de experimentar "otras formas de hacer" escuela, por lo menos, en lo respecta a este proyecto puntual.

En relación a este punto, Carbonell (2002: 19) profundiza un poco más en el sentido de la innovación y el cambio proponiendo que son experiencias personales que adquieren un significado particular en la práctica y permiten establecer relaciones significativas entre distintos saberes de manera progresiva para ir adquiriendo una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad que en el caso que sometemos a análisis tienen que ver con la adquisición de nuevas miradas más complejas hacia la diversidad e intentos de hacer con ella. Algo sobre lo que hablaremos en el siguiente punto.

Pero, ¿por qué lo caracterizamos la innovación como organizativa? Los

cambios que se han dado en el centro escolar a partir de las necesidades detectadas y la participación en el proyecto tienen que ver, no sólo con los contenidos trabajados durante el año, sino con elementos organizativos que afectan a las dimensiones estructural y cultural, a las que nos referíamos ya en el resumen de este texto. En este sentido el centro se articula con otras organizaciones de su entorno (el ayuntamiento, una organización cultural o centro de formación y recursos), para desarrollar las acciones educativas pensadas por los docentes en colaboración con estas, lo cual supuso una necesaria flexibilización de sus programaciones y horarios. Así pues, se realizaron claustros docentes destinados puntualmente a la formación del profesorado de forma tal que pudiera abordar la experiencia propuesta, se instó a la construcción de material pedagógico nuevo acorde a las necesidades del proyecto. Otro giro importante, fue la posibilidad de convocar a todos los docentes a reuniones mensuales que pretendían no sólo ahondar en los avances conseguidos sino en la posibilidad de ver la escuela desde una nueva perspectiva: el trabajo conjunto y coherente de "todos" los niños, más allá del ciclo al cual pertenecía, en pos de lograr un proyecto común: realizar a fin de año una obra teatral en la cual, todos (cualquiera sea su edad) habían participado de una u otra manera. Evidentemente, si la propuesta fue inquietante, podríamos decir que la concreción fue sorprendentemente movilizante en más de un sentido.

Además nos referimos a 'innovación organizativa' porque en curso de este año escolar se dieron nuevas acciones y relaciones que tienen que ver con la cultura escolar. Un claro ejemplo de ello fue que muchos docentes hubieron de abandonar temporalmente el uso del libro de texto, para trabajar determinados puntos del currículum con materiales creados por ellos mismos en colaboración con otras organizaciones. Se modificaron las dinámicas de colaboración docente, bien escasas hasta el momento, dada las características del proyecto.

Sin embargo, y para terminar con este apartado, hemos observado como con el final de curso y del proyecto, parece que no fuera a haber continuidad, dados los testimonios de los docentes. Cabe destacar que a nivel de los alumnos y de los padres, el éxito fue total, habiendo una

demanda de prolongación de este tipo de espacios, ya que, contrariamente a lo que pasa la mayoría de las veces en este tipo de comunidades, las familias se vieron involucradas y "re-conocidas" al ser convocadas a una obra teatral realizada por sus propios niños, en el centro cultural del pueblo. Sin embargo, cabe mencionar comentarios de la reunión conclusiva del claustro docente, donde determinados maestros se planteaban el por qué cambiar las formas tradicionales "ya conocidas" (por ejemplo, las fichas en infantil para enseñar los colores) ya que es "esa" la forma que tiene (aparentemente) el maestro de mostrar a "la administración" la concreción de los objetivos curriculares impuestos "desde arriba". En este sentido, es destacable que se formaron dos grandes grupos: aquellos que reconocieron en el proyecto una forma distinta de llegar a trabajar lo mismo a nivel curricular pero dando un salto cuantitativo y cualitativo en lo que respecta a la integración cultural que persigue el colegio, y otro que sólo se sintió invadido por la demanda de más trabajo.

Esto nos lleva a preguntarnos, por qué fracasa una innovación. Encontramos en las aproximaciones de Fullan, algunas claves para entender esta falta de continuidad en los cambios que un proyecto innovador ha producido temporalmente en el centro educativo. Este autor (2002: 63) sostiene que "*el cambio real, sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre y que, si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional. Los problemas de la incertidumbre y la importancia de confiar en nuestras propias capacidades son aspectos centrales del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso*". Evidentemente, no puede negarse lo difícil, comprometido y desafiante a nivel personal que puede resultar trabajar en un centro como el mencionado. Por ello, y especialmente a fin de curso, donde el cansancio hace mella y las demandas de papeleo se acrecientan, el sentimiento personal que cada docente pueda tener de su quehacer cotidiano se ve sensiblemente alterado y la seguridad que ofrece "los métodos tradicionales" son un rápido recurso para abordar los requerimientos

laborales de esos momentos. Es aquí donde se pudimos percibir que algunas personas confundieron su intervención educativa con un ejercicio burocrático, respondiendo a "la administración" como si tuvieran que "rendir cuenta de una 'decente' producción en serie" y no de la promoción de un quehacer 'docente'.

En cuanto a la parte organizativa, Fullan (Ibíd.: 68) nos alerta de que el cambio siempre fracasa si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones. En segundo lugar, que no estamos hablando de sentido superficial, sino del significado profundo de los nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. Dada la complejidad de las organizaciones escolares, este autor destaca la importancia de que la innovación impregne algunos elementos organizativos del centro que no sólo tienen que ver con la dimensión cultural.

Así pues, consideramos que la innovación educativa debe estar sostenida por un proyecto político de escuela, y como tal requiere de una instrumentación que impone normas y crea nuevas dinámicas culturales, que permiten estableces otras relaciones con la necesidades sociales de un contexto concreto. En este sentido, puede plantearse como hipótesis si el fracaso dentro del colectivo docente se debió a la falta de un claro proyecto político consensuado por los docentes mismos.

2. *Pero, ¿de qué diversidad hablamos?*

Pero antes de continuar, es importante rescatar parte del título que nos convoca y referirnos a la diversidad que desde este proyecto se pretende congregar en la escuela, saltando el remanido concepto que articula el discurso educativo actual desde frases y lugares comunes más que desde propuestas, desafíos y elaboraciones atentas al conjunto de sujetos reunidos bajo la estructura escolar. Para ello, es importante destacar que, sea como sea que se articule el término, lo hará respondiendo prácticas que instrumentan un proyecto político determinado, y que la falta de claridad y transparencia no responde a la falta del mismo sino a la concreción subrepticia de los ideales hegemónicos de forma tal que éstos "pasen" inadvertidos y encentren

la menor resistencia posible para su concreción.
Largo, intenso y escabroso ha sido el camino recorrido por la educación española para arribar hoy a pensar la diversidad como una realidad social, encontrando en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), un intento de reforzar la escuela inclusiva, haciendo de la equidad uno de los valores centrales y apuntando a una educación de calidad como condición de excelencia. Así hoy, se pretende una atención a "todos" los alumnos, estableciendo la "Atención a la Diversidad" como un principio fundamental que regirá la educación básica, proporcionando los medios a los alumnos, de acuerdo a características y necesidades particulares y adoptando las medidas organizativas y curriculares que fueran necesarias, así como implementando los mecanismos precisos para una atención individualizada de todos y cada uno de los niños. Se intenta entonces "Educar *en* la diversidad" como una forma de reconocimiento de las diferencias existentes entre las personas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad pluricultural, multiétnica, plurilingüística, compleja y heterogénea.
Pero tal como hemos mencionado, la innovación organizativa es la articulación de determinado proyecto político por medio de la renovación de prácticas contextualizadas que tienden a generar cambios. En consecuencia, en este caso particular hemos de repensar qué ideales, deseos, intenciones y propósito se encuentran articulados en el proceso de construcción social sobre "lo normal", "lo educable" y "lo diverso" que se da en la escuela y en esta institución en particular. Por todo ello, es menester estar atentos a determinados discursos que en aras de "velar por la diversidad", se olvidan de los valores fundantes de las "diferencias", que constituyen lo humano y permiten la construcción de lo uno, de lo otro y de lo múltiple.
En 1992, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) definía al **niño con necesidades educativas especiales**, como aquel que *"presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que corresponde por su edad* [y que] *por causas internas, por dificultades o carencias del entorno socio-familiar o por la historia de aprendizaje*

desajustada, necesita -para compensar dichas dificultades- adaptaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo" (citado en Grau Rubio, 2008). Se abre así un camino hacia una noción más flexible y dinámica de las NEE, que permite dejar atrás conceptos como handicap y deficiencia, ya que éstos responden a criterios médicos y psicométricos que atan el destino de los sujetos a factores internos, donde el contexto, y en particular la educación, poco tienen que hacer.

Hoy, la LOE plantea una noción de **alumno con necesidades específicas de apoyo educativo**, donde se incluye a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, a los sujetos con altas capacidades, a aquellos que tienen una NE a partir de las condiciones personales, de su historia escolar o por la incorporación tardía al sistema educativo y los niños con una necesidad educativa especial, derivada de una discapacidad o de graves trastornos del comportamiento.

Evidentemente, la orientación desde donde cada profesional interpreta lo anterior y ejerce su práctica, depende de la teoría que sustenta su "noción de sujeto" y el discurso político que la respalda. Lo mismo pasa con las instituciones, que edifican su actuar en función de determinadas narrativas, las cuales les permiten "entender" al alumno con necesidades específicas de una u otra manera.

Así pues, por un lado existen narrativas y prácticas escolares que producen y re-producen no sólo ciertas situaciones sociales sino también, determinadas desigualdades entre las personas, en función de clasificarlos en virtud de la posesión o la carencia de determinados valores sociales. Dichos atributos son considerados innatos, individuales o endógenos de su clase social (por ejemplo: "el sordo" o aquel que "no quiere aprender" o "el pobre" que no quiere dejar la chabola o el gitano que no le interesa la escuela y no quiere aprender la lengua...). A partir de allí, se produce un proceso de desrresponsabilización de la sociedad y una estigmatización de los sujetos, que pone en marcha una práctica confirmatoria, según los estándares de la ciencia positiva, que filtra la realidad a través de parámetros binarios: se está sano o enfermo, se es normal o anormal, inteligente o deficiente, capaz o incapaz, incluído o excluído, entre

otros.
Es entonces, cuando se comienza a edificar un discurso basado en la construcción de un "sujeto normal" donde el "Yo" se aproxima al "hombre-blanco-inteligente-bien alimentado", *en oposición* a los "Otros" **(19)** , que en tanto distintos, le permiten identificarse a sí mismo. Planteada así una norma implícita e invisible, el Otro se hace visible y en muchos casos problemático, demandando políticas y prácticas de intervención tendientes a la homogenización y que bajo el halo de "normalización" intentan "incluir" los "diferentes o deficientes", pero que en realidad, no hacen otra cosa que negarlos.
Por todo ello, en primer lugar, cabe interpretar y trabajar de una forma distinta con la definición que plantea la LOE, poniendo énfasis en "las diferencias" y no en "los diferentes", evitando caer en una "inclusión" que pretende controlar la alteridad, y construyendo así, un discurso en el cual "las diferencias" sirven a la construcción de una idea de "diversidad" como aceptación, respeto y reconocimiento del Otro. De esa forma, las distintas formas de "ser", permiten que la Escuela habilite experiencias múltiples, donde no se pone en juego "el saber" sino "un saber" que se expresa a través de un Otro diverso, imprevisible y fascinante. Porque, como dice Tadeu da Silva (1997), *"los valores y las normas aplicadas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente constuído, donde la deficiencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad. Ese discurso así construido, no afecta sólo a las personas con deficiencia; regula también la vida de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad forman parte de un mismo sistema de representaciónes y de significaciones políticas: forman parte de una misma matriz de poder"* **(20)** . Y todo ello debe considerarse en el momento de plantear las prácticas de una Educación Inclusiva.
En este sentido, es interesante rescatar la pregunta que hace Skliar en el encuentro de Manucho, cuando invita a pensar una nueva política que acaso pudiera *"...partir de una amorosidad, de una nueva hermandad, una política que se sienta responsable del otro, que sea hospitalaria con la especificidad del otro, que esté mediada por el lenguaje de la ética y que borre de una vez para toda la pretención a*

la "normalidad"?" (Skliar, 2008). Como puede apreciarse, de esa forma, se podría "escuchar" al Otro desde su particularidad, la cual se pone en juego para la construcción de la identidad de cada Yo "subjetivo" y sujetado al Otro, para ir aprehendiendo la cultura y la realidad en que cada uno vive, generando experiencias que les permitan proyectarse al futuro y al por-venir.

Todo lo dicho, nos permite abordar una realidad donde la diferencia construye el paisaje y los docentes han de buscar nuevas formas de intervención. No podemos ser ajenos a las intenciones que se articulan detrás de los subsidios y los programas que el "discurso oficial" pone a nuestra disposición, ya que a partir de ellos, pueden leerse los significantes y las representaciones que se proponen para su producción y reproducción en el acto educativo. En una entrevista, uno de los directores del proyecto nos decía que la verdadera finalidad de "Educ.arte" como programa era bajar la tasa de absentismo entre la comunidad gitana. Participantes de la reunión quedaron tan estupefactos como nosotras, ya que se venía trabajando desde hacía seis meses, promoviendo un discurso sobre la importancia del arte como integrador cultural.

Ello provocó una necesidad de puntualizar y enmarcar desde "dónde" se parte teóricamente, para que tanto el desarrollo de la investigación como la práctica diaria no caiga "por inercia" en "viejos discursos renovados" o en conceptos "maquillados de modernidad y progreso". En este sentido, es imprescindible entender que hoy, la idea del alumno remite a la construcción de un sujeto de la educación como una categoría social, como *"un lugar que la sociedad oferta... un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo"* (Nuñez, 1999) **(21)** . Dentro de esa categoría de "sujeto social", no debe olvidarse que*"la deficiencia no es una cuestión biológica sino una retórica cultural"* (Skliar, 2008), y para ello, es necesario habilitar un espacio capaz de sostener la particularidad de cada niño que termine con la tendencia a la "normalización" de los "diferentes" y habilite la circulación de los deseos y las "diferencias".

En este contexto, entender la educación como la posibilidad que se le oferta al alumno en función de sus "supuestas capacidades" es retomar

el discurso del "deficiente" o "anormal" que está limitado a sus posibilidades internas o innatas, que debe ser conceptualizado, evaluado y "homogeneizado" en tanto sea posible. Una cosa es tener en cuenta las disposiciones particulares de cada sujeto y otra es entender la Escuela como sistema que "perpetúa las diferencia de los diferentes" y "tolerante" de la diversidad. En este sentido, toda práctica implica necesariamente un "hacer" en una determinada dirección, y es en este punto donde nos permitimos analizar qué se hacía con la diversidad a partir de la innovación.

3. *Conclusiones*

Luego de haber hecho un recorrido sobre la innovación organizativa que supuso este proyecto y la diversidad que pretende atenderse desde él, cabe compartir aquí las conclusiones y pensamientos que suscitó en nosotras esta experiencia.

Por un lado, no puede negarse que se trató de un programa que abordó la atención a la diversidad y lo hizo desde la innovación organizativa. Asimismo, se constató que existen otras formas de "hacer" con esa diversidad... pero entonces, ¿qué falló?, ¿qué pasó con el cuerpo docente (o por lo menos con parte de él) que no desea continuar la experiencia?

Sin volver sobre justificaciones teóricas expuestas en el primer punto, podríamos pensar que fue la falta de un proyecto político claro y comprometido que atravesara no sólo el quehacer cotidiano de cada maestro sino su subjetividad, para lo que hubiese sido necesario la participación de los mismos en la construcción de la propuesta más que la instrumentación de la misma a demanda de la dirección. No podemos negar que muchos fueron los cambios y los movimientos particulares e institucionales que esto ha provocado, como así tampoco lo desconcertante de su evaluación a la vista de los resultados obtenidos en relación a la integración cultural lograda, que tantas veces es "deseada" por todos los profesionales de la educación.

Por todo ello, no podemos dejar de rescatar la necesidad de la construcción de un proyecto político que sostenga toda innovación organizativa que pretenda "hacer" algo con la diversidad, siempre que ello sea convocado para la edificar un trabajo que vaya más allá de la

narrativa hegemónica y sus tentáculos en el discurso educativo cotidiano.

4. *Referencias bibliográficas*

Beltrán, F. y San Martín, Á. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Barcelona: Paidós.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona: Octaedro.

Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2001). *Los retos de la Enseñanza Pública.* Madrid: Akal.

González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*, Madrid: Pearson Educación.

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «Enseñar vs. Asisitir». Conferencia del Seminario Internacional 'La formación Docente entre los siglos XIX y XXI'. Buenos Aires, Argentina.

Grau Rubio, C. (2005). *Educación Especial: orientaciones prácticas.* Málaga: Aljibe.

Skliar, C. (2000). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad*. En: Gentili, P. *"Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad"*. Buenos Aires: Santillana.

Skliar, C. (2008). ¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿Qué pretende la idea de "diversidad" con nosotros". Conferencia en el "Encuentro Inspectorial de Equipos de Gestión y Conducción Escolar - Construyendo una Escuela Inclusiva". Manucho-Santa Fé, Argentina.

Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: GEDISA.

Trabajo colaborativo en red e innovación en el IES Aguas Vivas de Guadalajara

Helena Fernández Pajares

Profesora IES Aguas Vivas. Guadalajara. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

1. *Introducción*

El IES Aguas Vivas de Guadalajara actualmente se encuentra dotado tecnológicamente gracias a los diferentes programas que la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (JCCM) ha ido implementando desde el traspaso de competencias en materia educativa (2000): Programa Althia para Secundaria (2002-2005), Programa de Conectividad Integral (2005-2008) y recientemente Programa PRONET: Portátiles para el Profesorado (2008). Además en el futuro inmediato se desarrollará el programa Escuela 2.0 para centros escolares de secundaria (2011-13).

El desarrollo del **Programa Althia** permitió que el IES Aguas Vivas contase con un Aula de Medios de Información y Comunicación, el aula Althia **(22)** , y por otro lado, consiguió acercar las TIC al centro.

A través del **Plan de Conectividad Integral** se dotó al centro de una cobertura de red inalámbrica (WiFi) en todas las aulas y espacios de trabajo de profesores. Esta red permitió el acceso a Internet y a los recursos compartidos desde los espacios habituales de trabajo. Estos nuevos modelos tecnológicos basados en la conectividad integral inalámbrica y la portabilidad de equipos, ordenadores portátiles y videoproyectores han permitido un mayor acercamiento de las TIC al profesorado y al alumnado.

Además el Gobierno regional de Castilla-La Mancha ha dotado con el **programa PRONET**, en el curso 2008-09, de ordenadores portátiles para todos los profesores del centro.

El Proyecto **Escuela 2.0** es una iniciativa estatal de innovación educativa que en colaboración con las Comunidades Autónomas pretende poner en marcha las aulas digitales del siglo XXI. Para ello este proyecto parte de crear "aulas digitales" dotando de recursos TICs a los alumnos y centros y garantizando la conectividad a Internet y la interconectividad dentro del aula. Se dotará a los alumnos del primer ciclo de la secundaria obligatoria de:

- Una Pizarra Digital Interactiva (PDI).
- Un videoproyector para su uso con la anterior Pizarra.
- Un ordenador netbook para cada alumno del aula.
- Un mueble o maletín de custodia para albergar los netbook del

alumnado.

- Un ordenador portátil para el profesorado.
- Conexión a Internet Wi-Fi.

La Consejería de Educación está desarrollando todos estos programas relacionados con las tecnologías digitales porque se tiene la certeza de que los centros educativos han dejado de ser fuente primaria de información desde hace tiempo. La mayoría de los conocimientos que tienen los niños actuales sobre el mundo provienen de los medios de comunicación de masas cuyo objetivo no es precisamente educar. Los jóvenes tienen un perfil muy influenciado por las tecnologías: juegos con ordenadores o consolas, móviles para comunicarse con sus pares o acceso a comunicaciones sincrónicas vía internet con amigos "virtuales". Aunque no están realmente interesados en la tecnología, la utilizan, siendo capaces de realizar varias tareas a la vez y de procesar información discontinua. Han dejado de tener un aprendizaje lineal.

A pesar de los esfuerzos de la administración educativa, los espacios físicos y el equipamiento de la gran mayoría de centros educativos todavía son insuficientes o inadecuados para atender a una sociedad del conocimiento fundamentada en las nuevas tecnologías. La escuela sigue anclada en moldes muy tradicionales en la concepción de los espacios de aprendizaje e incluso en la distribución mobiliaria. Seguimos teniendo una pizarra y unas mesas que miran hacia el profesor y le otorgan toda la relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, paralelamente, la sociedad del conocimiento es una sociedad en red, en la que se crea conocimiento horizontalmente a través de la práctica colaborativa (Ortega, 2005). Todo esto dificulta el impulso al desarrollo de lo que debería ser la escuela del presente y del futuro.

Ante esto, el IES Aguas Vivas se planteó una fórmula para generar el gusto por seguir aprendiendo y convertirse en un lugar donde fuese "normal ver niños comprometidos con su propio aprendizaje" (Bosco, 1995). El centro a través de diferentes iniciativas plasmadas en el proyecto Comenius "Double-e: emagazine on European Issues" (2006-09) y posteriormente en el proyecto de innovación educativa: "4u"

(2009-10) ha pretendido centrar la actividad didáctica en el alumno, estimular su capacidad para construir conocimientos significativos, fomentar el desarrollo de su autonomía, atender a su estilo y ritmo de aprendizaje, a sus necesidades, dificultades e intereses específicos. El objetivo principal de estos proyectos ha sido conseguir por parte de los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje unos cambios metodológicos que hagan que los alumnos participen de la construcción de su propio conocimiento.

A continuación se explica el desarrollo de los proyectos mencionados.

2. *Proyecto Comenius "Double-e: emagazine on European Issues" (2006-09)*

El proyecto "Double-e: e-magazine on European issues" es un Proyecto Comenius 1.1 que dio comienzo el curso escolar 2006-07 y en el que participaron alumnos de Secundaria Obligatoria de Radu cel Mare de Gaesti, Rumanía, Skals Efterskole de Dinamarca y el IES Aguas Vivas de Guadalajara, España y duró tres cursos escolares. Este proyecto se basó en el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) como instrumento para el desarrollo de temas transversales relacionados con la ciudadanía europea.

Estos temas transversales se trataron de forma monográfica en siete bloques secuenciados temporalmente. Cada uno de estos bloques temáticos transversales se plasmaba en la publicación del producto final del proyecto: una revista digital. De esta manera se confeccionó a lo largo del proyecto un e-magazine de siete monográficos transversales. En el primer número de la revista titulado 'Getting to Know Each Other' los alumnos de los diferentes centros participantes conocieron y dieron a conocer a los demás la realidad socio-cultural de sus países, comunidades, regiones, ciudades, escuelas y curso escolar. De esta manera cada centro presentó a los demás información acerca de sus realidades socioculturales. Con el número dos de la revista, llamado 'Immigration and Street Children', los alumnos pudieron familiarizarse con los Derechos de los Niños y acercarse a la realidad de la inmigración en sus en sus países y comunidades escolares. Mediante 'Healthy Eating Habits', el número tres del e-magazine, los alumnos tomaron conciencia de lo que significa comer sano en una

sociedad cambiante en la que cada vez se vive más rápido y, como consecuencia, se sustituyen los hábitos alimenticios saludables por hábitos alimenticios basados en la cultura de la comida rápida. El cuarto monográfico de la revista denominado "Recycling and Saving Energy" acercó al alumnado al tema del medioambiente, del reciclaje y del ahorro energético. Mediante la elaboración del quinto número de la revista titulado "Consumer Education", los alumnos tomaron conciencia, entre otras cosas, de los derechos y deberes de los consumidores, de las estrategias de marketing utilizadas en campañas publicitarias, de la importancia de consumir productos nacionales, así como de las ventajas y desventajas de comprar a plazos o comprar en Internet. La revista seis, "Healthy or Risk-taking Teens" abordó el tema de las drogas, el consumo de tabaco, el consumo de drogas ilegales y la gestión del tiempo libre. Y el último monográfico del proyecto denominado "Animal Protection" tuvo como objetivo acercar al alumnado a información relacionada con los derechos de los animales de un planeta cambiante y cada vez más tecnológico.

Para trabajar estos bloques temáticos transversales, la metodología utilizada fue las WebQuests (WQ), búsquedas guiadas en Internet al final de las cuales los alumnos elaboraban documentos digitales que compartían en la red y artículos que publicaban en la revista online anteriormente mencionada. Los alumnos seguían los pasos y la forma de trabajo marcados por una serie de WebQuests en inglés que los profesores habían elaborado previamente y habían subido a www.edebedigital.proyectos/8555 y a la plataforma eTwinning (recientemente edebedigital ha dejado de ofrecer el espacio a la comunidad educativa, por lo que actualmente nuestras WQs solo pueden consultarse a través de eTwinning). Accediendo a estas páginas web, el alumnado participante obtenía las pautas y la información necesaria para trabajar en grupos de forma cooperativa. Puesto que las WQs son en sí una metodología de búsqueda orientada en la que casi todos los recursos utilizados provienen de la red, los alumnos utilizaban Internet como principal herramienta de trabajo en la búsqueda de información. Al seguir el modelo curricular cognitivo, las WQs potenciaron el aprendizaje en equipo o aprendizaje cooperativo y

fomentaron el autoaprendizaje, cumpliendo varias de las metas del proyecto: aprender a aprender y aprender de modo colaborativo. Las WQs, elaboradas por el profesorado, se construyeron alrededor de unas tareas atractivas que consistían en algo más que en contestar a simples preguntas o reproducir la información encontrada en la web. A través de una serie de tareas creativas y críticas que implicaban análisis y/o resolución de problemas y que simulaban situaciones reales de la vida normal de los adultos, los alumnos buscaban y recopilaban información. Después transformaban dicha información de manera crítica en una serie de materiales digitales (tales como presentaciones, documentos de texto, vídeos, grabaciones de audio, documentos de imagen...). Al final de cada WQ, cada grupo exponía sus materiales en forma de presentación pública para los alumnos-compañeros de centro y después cada grupo compartía estos mismos materiales en su espacio de trabajo dentro de la plataforma eTwinning con sus compañeros internacionales de proyecto.

eTwinning es una iniciativa educativa de la Unión Europea que fomenta la colaboración escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para que los centros escolares europeos se asocien, a corto o a largo plazo, para trabajar juntos en proyectos sobre cualquier tema. Este marco o plataforma online fomenta el eLearning y promueve la colaboración escolar ofreciendo una serie de herramientas y servicios para que los centros escolares podamos formar asociaciones escolares, desarrollar proyectos, planificar ideas, comunicarnos y compartir el trabajo y los materiales que creamos conjuntamente. Además de ofrecer herramientas de comunicación, ofrece la posibilidad de compartir un espacio web donde organizar los materiales creados en el proyecto. En nuestro caso, los alumnos de cada centro participante colgaban el material creado al final de cada WQ en su espacio virtual de eTwinning: http://twinspace.etwinning.net/launcher.cfm?lang=en&cid=8756

Nosotros organizamos nuestro espacio web en eTwinning en carpetas por centro escolar participante y por trimestre escolar. Cada instituto teníamos una carpeta principal con el nombre de nuestro centro, IES Aguas Vivas, Radu cel Mare and Skals Efterskole, que a su vez estaba

dividida en subcarpetas (Term 1, Term 2 ...) a las que los alumnos subían archivos con los materiales elaborados al final de cada WQ. De esta forma, todos los participantes tenían acceso a los materiales creados por los demás grupos de alumnos, lo cual fue esencial a la hora de analizar y evaluar el trabajo conjunto. Los alumnos accedían al material de sus compañeros internacionales de proyecto, se enviaban e-mails, participaban en el foro o hablaban en la sala de Chat de eTwinning analizando y evaluando el trabajo de los demás, intercambiando preguntas y aclarando dudas.

Estas fórmulas (las WebQuest y el espacio virtual de trabajo de eTwinning) contribuyeron a utilizar en el proyecto el **aprendizaje colaborativo en red.** Gracias a las TIC e Internet, el concepto "trabajar juntos" cobró nuevo significado porque fue posible trabajar con otros centros educativos situados a miles de kilómetros a través del correo electrónico, de la videoconferencia o incluso de un simple chat.

Al final de cada trimestre y nuevamente a través de actividades propuestas en WQs, los alumnos también diseñaban y realizaban entrevistas, artículos, pasatiempos y vídeos para publicar una revista online que se denominó como el proyecto, "Double-e: e-magazine on European issues". Esta revista se realizó utilizando el gestor de contenidos Joomla! que la JCCM puso a nuestro servicio y se puede visitar en http://edu.jccm.es/ies/aguasvivas/emagazine/

La revista digital intentó acercar a los alumnos a realidades concretas y personalidades relevantes de nuestra sociedad actual. En el centro español, por ejemplo, los alumnos entrevistaron de modo real a diferentes personalidades de nuestras instituciones tales como el Presidente de nuestra comunidad autónoma, D. José María Barreda, el antiguo Consejero de Educación de Castilla la Mancha (entrevistado por videoconferencia), la que por entonces era Delegada de Educación en Guadalajara y que ahora es nuestra Consejera de Educación, el alcalde de la ciudad de Guadalajara, los jugadores del equipo de Balonmano Ciudad Real, la Presidenta de la Diputación de Guadalajara, la Presidenta de la Mancomunidad de la Vega de Henares, la Secretaria General de la Unión de Consumidores de

Guadalajara, la Presidenta de la Asociación contra el Cáncer de nuestra ciudad, el Director del Proyecto Hombre en nuestra provincia, o el Director de la Unidad de Conductas Adictivas del Hospital General de Guadalajara.

De un rápido vistazo a "Double-e", nuesta revista online, se aprecia su distribución global. Está estructurada en una parte central donde se lee la información relacionada con el último número publicado de la revista y una botonera en el lateral izquierdo donde cliquear para acceder al menú principal del número más recientemente publicado. Este número se compone de un Home (Inicio) donde se explica la dinámica del proyecto, un Extra especial que fue la despedida de nuestra revista escrita por la, por aquel entonces, Delegada de Educación en Guadalajara y un acceso a los Eventos más significativos acontecidos a lo largo del proyecto (para leerlos todos habría que pinchar en las páginas situadas en la parte inferior). Esta botonera también da acceso a los Artículos, Entrevistas, Galería Fotográfica, Pasatiempos, The Big Quiz, las últimas noticias de la prensa europea, el e-mail de contacto, y los Back Issues o números atrasados publicados anteriormente. Mostrando estos últimos accesos más detalladamente, vemos que al hacer clic tanto en Articles como en Interviews, se nos muestra una selección de los mismos. Para leer los artículos y entrevistas completos es necesario hacer clic en "read more" al final de cada uno de ellos, y si se quiere echar un vistazo a todos los artículos y entrevistas publicados en el monográfico en pantalla, hay que bajar hasta el final de cada página y hacer clic en la lista de títulos de los mismos y después en Next o Prev. Algunos de los artículos tienen asociadas videos que pueden verse directamente haciendo clic en el 'play', y presentaciones que pueden visualizarse al hacer clic en "Go to presentation". También se puede jugar a los pasatiempos (Pastimes) elaborados con HotPotatoes, o se puede probar cuánto se sabe de la temática presentada en ese número de la revista en El Gran Test (The Big Quiz) que los alumnos diseñaron utilizando JClic. En la galería de fotos (Photo Gallery) se incluyen imágenes de diferentes eventos tales como reuniones de transmobilidad o eventos muy significativos.

Por otro lado, si se quiere acceder a la hemeroteca de la revista para consultar alguno de los seis monográficos publicados anteriormente, al hacer clic en el botón "Back Issues", se despliega un submenú con los títulos de los números anteriores y, haciendo clic nuevamente en el monográfico que interesa, se despliega otro submenú que da acceso a la editorial, artículos, entrevistas, pasatiempos y gran test de esa publicación en concreto.
Double-e ha sido un proyecto reconocido a nivel institucional que ha recibido los siguientes galardones o premios a lo largo de sus tres años de vida:

- Premio Nacional eTwinning 2010.
- Sello de calidad nacional otorgado por la plataforma eTwinning al IES Aguas Vivas por el proyecto. Fuimos el primer centro de Castilla la-Mancha en recibir este galardón de la plataforma.
- Sello de calidad europeo otorgado por la plataforma eTwinning. Nuevamente fuimos el primer centro de Castilla la-Mancha en recibir este galardón de la plataforma europea.
- Primer premio a nivel regional en el concurso "Made for Europe" convocado por el Ministerio de Educación de Rumania.
- Tercer premio a nivel nacional en el concurso "Made for Europe" convocado por el Ministerio de Educación de Rumania.
- "European Charlemagne Youth Prize", premio convocado por el Parlamenteo Europeo y la Fundación Internacional Carlomagno.
- Finalista Certamen Internacional Educared 2010.

Además, este proyecto ha sido seleccionado como modelo de "Buenas Prácticas TIC" o modelo de prácticas innovadoras TIC a nivel regional cuyo resultado se puede consultar en:
http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/apls/prinia/index.ph
"Double-e: e-magazine on European issues" fue un proyecto que plasmó físicamente en el centro un nuevo concepto de aula, el "aula proyecto", que en nuestro caso se denominó Aula Europea. Este aula supuso en el centro un cambio porque fue el germen de creación de aulas multifuncionales que, además de disponer de recursos TIC, han

servido como aulas de referencia para el trabajo colaborativo de los alumnos implicados, lugar de reunión de profesores colaboradores y lugar de exposición de trabajos y materiales resultantes elaborados por los participantes del proyecto. Además, este proyecto permitió integrar contenidos de diversas áreas de conocimiento y a través de sus actividades las asignaturas dejaron de ser un fin y se convirtieron en un recurso más a nuestra disposición para desarrollar la capacidad autoaprendizaje del alumnado.

Los componentes del proyecto (siendo éstos el uso de las TIC y el trabajo colaborativo, la utilización de las WQs como metodología principal de trabajo, la transversalidad íntegra de los contenidos, la concepción física de un aula proyecto de trabajo, la utilización de espacios virtuales de trabajo y el aprendizaje en red) han dado un giro a los modelos tradicionales de enseñanza hacia una práctica basada en la colaboración. Tanto los profesores como los alumnos realizaron trabajo colaborativo: los profesores compartiendo y analizando ideas para mejorar su labor educativa y los alumnos compartiendo, analizando y discutiendo el trabajo realizado por los demás y a la vez desarrollando habilidades comunicativas en otro idioma. Por otro lado, el uso de la Red posibilitó otro cambio en los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje: exportar la interacción entre los alumnos y su profesor más allá de los límites que el tiempo y el espacio imponen en los modelos basados exclusivamente en la actividad que se desarrolla en el aula.

Pero además, este proyecto tuvo otra serie de repercusiones que no tienen que ver solo con el aula y el trabajo del aula. Uno de los principales impactos fue la mejora de la motivación del alumnado y del clima de convivencia del centro escolar ya que a través de las actividades el alumno fue protagonista de su propio aprendizaje y esto revirtió de manera positiva en el centro. A un nivel más general, con este proyecto la comunidad escolar amplió sus horizontes al formar parte de una comunidad más grande y de dimensiones europeas, alejándose de concepciones tradicionales de enseñanza en las que todo queda dentro de los muros escolares.

Otro factor que potenció la calidad del proyecto fue su transferibilidad.

Nuestro trabajo es transferible porque, al estar todas sus pautas y herramientas de trabajo publicadas online, los docentes de otros centros escolares pueden acceder a ellas y utilizarlas para su práctica docente. Como en el proyecto se tratan temas transversales que ofrecen al alumnado información útil y actual, todas nuestras ideas se pueden transferir a cualquier centro y pueden utilizarse por cualquier profesor que desee trabajar la transversalidad. Además, el hecho de que trabajemos vía Internet permite al alumnado avanzar en su propio proceso de aprendizaje según sus propias habilidades y ritmos de trabajo no solo en clase sino también en casa, lo que hace el proyecto extensible fuera de las barreras escolares y por lo tanto, transferible. Asimismo, este proyecto proporciona links útiles que facilitan a otros profesores la "reutilización" de actividades ya preparadas. Igualmente, los profesores de un centro escolar podrían utilizar nuestras herramientas metodológicas como base de su trabajo, ya que las WQs son un instrumento poderoso en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Tras la evaluación del proyecto "Double-e" se vio la necesidad de implicarse más en el trabajo colaborativo en red utilizando una plataforma educativa propia basada en Moodle que cuenta con herramientas de comunicación integradas como el chat, el correo electrónico, el foro, el tablón de anuncios o el calendario de actividades. Se pensó que así, tanto el profesor como el alumno podrían disponer de sus propios escenarios de trabajo, lo cual supone el acceso a páginas, portales, weblogs, wikis, etc.., con contenidos y actividades didácticas. Moodle ofrece al docente la opción de gestionar, a través de la plataforma online, el proceso de enseñanza con autonomía planteando y personalizando la sesión de clase dentro del entorno digital como él estime conveniente. Los estudiantes pueden administrar el acceso a los materiales didácticos o estar en permanente contacto con los miembros de su grupo. Esta vía permite la interacción entre los alumnos y su profesor y sale de los límites que el tiempo y el espacio imponen en actividades realizadas en un aula tradicional. La propia actividad, el contacto y el intercambio se extienden más allá del aula física mediante anuncios, avisos,

propuestas, materiales, consultas y respuestas online. Pero el nuevo proyecto no se centra solo en la utilización de Moodle sino que plantea nuevas metas que a continuación expongo.

3. *Proyecto de innovación educativa: "4u" (2009-10)*

El proyecto se diseñó para que los alumnos de 1º de Bachillerato del IES Aguas Vivas, a través de técnicas de trabajo cooperativo y de trabajo colaborativo en red utilizando la plataforma educativa Moodle: http://aguasvivas.ies.edu.jccm.es/cursos/, fuesen los encargados de diseñar Webquests interdisciplinares plurilingües y publicarlas para su posterior realización entre los alumnos de 1º de ESO. En resumen, los alumnos de 1º Bachillerato pusieron en práctica la coeducación proponiendo el material elaborado a los alumnos de 1º ESO. Los elementos claves de este proyecto fueron:

1. El uso del software libre por entender que es el que mejor se adapta a una enseñanza pública que pretende inculcar los principios de responsabilidad en el uso de herramientas tecnológicas.

2. El trabajo entre iguales en una plataforma educativa en la que se participa de forma activa, se comparte información en diferentes formatos y ofrece herramientas de comunicación para alcanzar aprendizajes significativos.

Este proyecto volvió a proponer una nueva aula multidisciplinar al centro denominada Aula Libre. Esta denominación hace alusión a dos conceptos claves de uso del aula: el uso exclusivo de software libre en el aula y el trabajo entre iguales sin métodos directivos por parte del profesorado participante.

El plan de Trabajo de Aula Libre estaba dividido en tres fases:

Fase 1. Coordinación, Planificación y Elaboración de WebQuest

Durante esta fase, los alumnos de 1º de Bachillerato a través de técnicas de trabajo cooperativo y de trabajo en red mediante las TIC se encargaron de diseñar WQs interdisciplinares en inglés y de publicarlas en la plataforma educativa Moodle del centro para su posterior realización entre los alumnos de 1º de E.S.O. También se familiarizaron con el uso de herramientas de software libre. Como espacio físico de trabajo se utilizó un aula informática denominada

también "Aula Libre".
Las WQs se crearon para las áreas de CC.NN. y CC.SS. por lo que hubo una coordinación previa entre el responsable de la actividad y el profesorado implicado en los diferentes niveles educativos y áreas previstas. Los alumnos de 1º de Bachillerato crearon una WQ del ámbito de CC.NN que indagaba en la manipulación del cultivo de las plantas de consumo humano (genética, pesticidas...) y planteaba otras alternativas posibles y una WQ del ámbito de CC.SS. que trabaja la influencia del desarrollo tecnológico, la globalización y los cambios sociales en el medioambiente.
Los objetivos de esta primera fase eran la familiarizarse con el uso de herramientas de software libre y la adquisición de las destrezas necesarias para la elaboración de material que posteriormente servía para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos de un nivel inferior. La propia elaboración de este material servía para afianzar contenidos básicos en los alumnos de Bachillerato. El manejo de las TIC y de la lengua inglesa para la elaboración del material ayudaba a los alumnos de Bachillerato a adquirir una mejor competencia en el uso de las nuevas tecnologías y en la comunicación tanto verbal como escrita en una lengua extranjera.
Fase 2. Difusión de las WQs. Proceso de enseñanza-aprendizaje entre iguales.
Durante esta fase, los alumnos de 1º de Bachillerato como alumnos-tutores se convirtieron en los "profesores" de los alumnos de 1º de ESO y les presentaron las WQs realizadas por ellos mismos. Entonces, los alumnos de 1º de ESO accedían a la plataforma Moodle y trabajaban en grupos utilizando técnicas de trabajo cooperativo y colaborativo siguiendo las pautas marcadas por las WQs. Los productos digitales resultantes de este trabajo tenían que elaborarse utilizando herramientas de software libre. El objetivo principal de esta fase era capacitar a los alumnos para la competencia de aprender a aprender. Al tratarse de aprendizaje entre iguales o entre alumnos de edades cercanas se cumplió el objetivo previsto ya que el interés por el aprendizaje se potenció y esto tuvo resultados muy óptimos.
Fase 3. Producción de los alumnos de la ESO.

En esta fase, los alumnos de 1º de ESO expusieron para el resto de compañeros de nivel los productos finales creados a través de las WQs utilizando el inglés y las TIC. El objetivo principal era afianzar las competencias básicas a través de la presentación y exposición al resto de compañeros.

El uso de esta plataforma libre de comunicación para aprender colaborativamente en red ha conseguido aportar al centro dos preciadas joyas educativas, la cultura del conocimiento y la cultura de los valores, consiguiendo crear una comunidad del futuro que sabe convivir en el presente. Pero además, el uso del software libre ha posibilitado a nuestro centro escolar distribuir software sin encontrarse con trabas al propio proceso de distribución, lo que ha supuesto la no inversión en programas con licencias propietarias y por tanto un ahorro económico. Además, ha logrado mayor seguridad informática e independencia tecnológica ya que el software libre no es dependiente de máquinas determinadas y puede ser ejecutado en cualquiera de ellas, independientemente de la arquitectura e incluso del sistema operativo.

En estos momentos el IES Aguas Vivas tiene la necesidad de dar un paso más en el impulso a la calidad del centro y su entorno. Los procesos de crecimiento urbanístico que se han experimentado en la zona de influencia del centro educativo con viviendas unifamiliares de nueva construcción y la llegada de nuevos habitantes a esos lugares, está creando una problemática en las relaciones humanas apareciendo una pérdida de identidad tanto por parte de los antiguos habitantes como de los habitantes "relocalizados". En esta estructura de rápido crecimiento, la falta de previsión de áreas de esparcimiento, de intercambio cultural, de socialización o de juegos, entre otras, influyen directamente en el comportamiento social de la población y hace potenciar la individualidad como una conducta emergente. Estas personas tienen tal desarraigo con el entorno que pueden acarrear conflictos dificultando la convivencia, la comunicación y en definitiva una cultura de Paz. Para ello nuestro centro educativo pretende diseñar un nuevo proyecto telemático que haga al propio centro educativo vértice de la comunidad local. Se tiene la intención de

redefinir las aulas de informática del centro de tal manera que posibiliten el trabajo colaborativo en red usando herramientas de software libre por parte de los alumnos del centro, de las familias y del ciudadano del propio entorno local. Así, con las nuevas iniciativas de nuestro instituto se busca que estos nuevos espacios físicos del centro escolar sean un lugar de encuentro local y además sean gestionados de la manera más democrática posible dando prioridad a su utilización en la enseñanza reglada pero además dando cabida a todos los programas de la comunidad en los que la participación ciudadana sea un objetivo prioritario. Las nuevas iniciativas pretenden alejarse de las prácticas tradicionales convirtiendo al centro escolar en el impulsor de hábitos y valores que van más allá de su organización interna porque son exportables a la localidad donde se encuentra el centro. Con ello, se da un paso más en la concepción de espacios al convertir el centro escolar en promotor de la inclusión o en el punto de encuentro para la convivencia del entorno, de la comunidad social.

4. *Conclusiones*

Durante los últimos cursos escolares, el IES Aguas Vivas ha intentado encontrar una fórmula para comprometer al alumnado con su propio aprendizaje. Tanto el proyecto "Double-e: emagazine on European Issues" (desarrollado de 2006-09) como el proyecto "4u" (desarrollado durante el curso 2009-10) han sido iniciativas que han intentado cambiar la metodología de trabajo por parte de los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje para que el alumnado ganase en autonomía y participase de forma activa en la construcción de su propio conocimiento.

A lo largo de esta comunicación he ido dando pinceladas que han permitido percibir que el trabajo por proyectos, el trabajo con metodologías respetuosas con el autoaprendizaje, la puesta en práctica de mecanismos que posibilitan el trabajo cooperativo y colaborativo, y el uso de herramientas TIC que permiten el aprendizaje en red no solo son posibles sino que tienen unas repercusiones tan positivas en la gestión del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que deberían instaurarse en la práctica diaria de nuestras aulas. Pero no quiero terminar mi comunicación con

conclusiones acerca de las propias iniciativas que yo he puesto en marcha en el aula sino recogiendo una serie de reflexiones que, desde mi perspectiva, han de plantearse los docentes para que se produzca un verdadero cambio en el aula y en nuestro sistema educativo.

En la sociedad de hoy existe la necesidad de impulsar el desarrollo de una escuela que sigue anclada en moldes muy tradicionales en la concepción de los métodos y espacios de aprendizaje así como en la gestión y desarrollo de la convivencia. Los docentes nos hemos de plantear, por un lado, utilizar metodologías más acordes con las necesidades de un alumnado que tiene el potencial interno para desarrollarse y madurar por sí mismo y en interacción con su entorno y, por otro, ofrecer a la comunidad educativa un espacio de desarrollo integral, ético, en libertad y basado en la convivencia entre iguales.

Nuestra sociedad también tiene la necesidad de que sus ciudadanos futuros, es decir, nuestro alumnado de hoy, conozcan y comprendan más sobre la vida, sobre la realidad tecnológica, sobre la libertad y sobre el entorno. Esta necesidad sólo puede hacerse realidad si proporcionamos al alumnado una metodología menos directiva, una variedad de actividades y opciones, y un entorno adecuado, rico en todo tipo de materiales, en el que los niños de hoy puedan encontrar lo que necesitan para su propio desarrollo siendo protagonistas de su propio aprendizaje. Por tanto, los docentes deberíamos gradualmente alejarnos de la idea de que el aprendizaje se consigue a través de la mera acumulación de conocimientos o de la práctica de determinadas destrezas.

Aprender es un proceso inherente a la vida, que va mucho más allá de lo puramente intelectual y, por tanto, un aprendizaje de habilidades más prácticas, éticas, comprometidas y respetuosas con los demás y el entorno sirven para "educar para ser". Esto facilitaría al alumnado, y en definitiva a nuestra sociedad, la integración, dentro de sus propias experiencias, de la ayuda entre iguales, el trabajo cooperativo y el respeto.

Todos estos planteamientos parten del convencimiento de que cada alumno tiene unas necesidades particulares y un potencial interno para su propio desarrollo y maduración, y que este desarrollo se produce

mediante experiencias en relación con el entorno y con otros alumnos. El motor del desarrollo está en el interior, y se manifiesta en forma de necesidades hacia el entorno y hacia otras personas para que la maduración de sus capacidades a todos los niveles pueda producirse. Cada ser humano tiene un desarrollo particular y diferente, aunque se dé sobre un marco de semejanza. El desarrollo se produce en cada individuo cuando internamente está preparado para ello y las circunstancias externas lo hacen posible. Por tanto, y con el objetivo de respetar los ritmos y modos de aprendizaje de un alumnado diverso, es necesario ofrecerle actividades muy variadas que estimulen un aprendizaje espontáneo y respetuoso.

El aprendizaje no solo se consigue en los centros a través del cambio en las estrategias metodológicas del profesorado: la motivación del alumnado, el clima de trabajo y de convivencia así como la relación con las familias del alumnado han de ser también óptimos para lograr dicho aprendizaje. La innovación educativa ha de tener estos factores en cuenta en la búsqueda de un modelo pedagógico de convivencia plural, tolerante y solidaria, que tenga en cuenta a todos los miembros de la comunidad educativa.

La puesta en práctica del modelo pedagógico que se ha presentado en esta comunicación nos ha demostrado que el trabajo por proyectos permite tanto la flexibilización del currículo como la de los tiempos así como la justificación del uso práctico de los espacios y recursos escolares. Pero por encima de todo, este modelo pedagógico está basado en el convencimiento de que ofrecer al alumnado un espacio de libertad, respeto y convivencia entre iguales en la escuela se hace más tarde extensible a las sociedades en que viven.

5. *Referencias bibliográficas*

Bosco, J. (1995). Schooling and Learning in an Information Society. En US C Congress, Oficce of Technology Assesment, Education and Technology: Future Visions, OTA-BP-EHR-169. Washington, DC: U.S. Government Printing Offie, September 1995.

Ortega Carrillo, J.A. (2005). El profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la Sociedad del Conocimiento. Entrevistado por Ángeles Llorca Díez y publicado en *Ensenet.com*. URL:

http://www.aulainfantil.com/noticias/entrevista.asp?identificador=102 [Consulta 3/10/2008]

Aprendizaje 2.0 y la educación en valores para la enseñanza secundaria obligatoria: proyecto eportfolio

José Luis Marrero García
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. *Introducción*

En la presente comunicación exponemos el diseño, desarrollo y puesta en práctica de un Programa de Formación en Valores para el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, basado cada uno de ellos en la confección del portfolio electrónico como la herramienta a utilizar para su evaluación. Con este Programa pretendemos contribuir en las diversas propuestas didácticas que tratan de organizar y potenciar el área actitudinal del currículo e implicar al centro escolar, las familias, el profesorado y al alumnado. Esbozamos los elementos que componen un programa educativo aplicado a la educación en valores: objetivos, contenidos, metodología, recursos, actividades, temporalización y su evaluación.

Se trata de un proyecto de innovación tecnológica aplicada al contexto de enseñanzas medias. Con él hemos pretendido ofrecer un marco de evolución que permita la práctica y puesta al día de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, intentando superar el eje unidireccional "profesor hacia alumno", para llegar a amoldarnos a los nuevos ámbitos multidireccionales que permite la Web 2.0 y su aplicación a los entornos educativos.

El desarrollo de dicho programa pivota sobre la utilización del portfolio electrónico para llevar a cabo la evaluación de dicho programa. Con esta metodología se pretenden alcanzar los objetivos de que la evaluación sea continua y, principalmente, formativa para todos los implicados en el proceso educativo. Es éste uno de los puntos clave del presente trabajo de investigación dado que la dimensión participativa de la evaluación se ha potenciado desde los mismos inicios del mismo. La elaboración del e-portfolio se ha estructurado en torno a la creación de un blog personal de cada alumno en el que cada uno de ellos va recogiendo las diversas evidencias elaboradas a lo largo de la

participación en el programa.
Además, se ha desarrollado el protocolo de evaluación de la carpeta portfolio, en el que atenderemos primeramente a cómo se ha llevado a cabo el Programa de Formación en Valores, fijándonos especialmente en el grado de cumplimiento de cada uno de los elementos de dicho programa (Marrero, 2008). En segundo lugar, trataremos de establecer el nivel de validación que encontramos en las diversas actividades del programa referidas a los valores y competencias actitudinales que se han establecido previamente en el marco teórico del presente trabajo de investigación.

2. *El aprendizaje "2.0"*

Desde su comienzo de modo masivo en 1991, pero más especialmente en los últimos cinco años, Internet ha experimentado una evolución que nos ha llevado a ejercer acciones y personalidades que se están interpretando como claramente distintas a las que desarrollábamos fuera de "la Red". Los usuarios de Internet ya no nos limitamos a leer o recibir información sino que nos hemos convertido en productores de la misma. Un dato significativo es el número de visitas que recibe la conocida página "youtube.com", con más de mil millones de visitas diarias, muchas de las cuales no son para ver o descargar videos sino para producirlos, subirlos a la red y compartirlos.
Este dato, como muchos otros, nos lleva a descubrir que las herramientas que utilizamos actualmente están diseñadas para generar nuevos productos y que estos sean mostrados al resto del mundo que se conecte a Internet. La Red ya no está en manos de unos pocos sino que la tecnología está permitiendo que cada uno nos convirtamos en un productor, en un "hacedor" de contenidos. Algunos (Barberá y otros, 2009) hablan ya de que el concepto "web 2.0" supone un auténtico proceso democratizador gracias a la alfabetización digital generalizada.
Esta alfabetización, "nativa" para los que han nacido con Internet, "aprendida" para los demás, están permitiendo una transformación en los usos y actitudes de los usuarios de la red y, también de las innovaciones tecnológicas aplicadas a los más diversos campos del actuar humano.

Con la presente comunicación se pretende dar a conocer una de estas aplicaciones, en el ámbito educativo, siguiendo este nuevo proceso que podemos denominar "Aprendizaje 2.0", puesto que el alumno no sólo recibe y asimila lo que le proporciona el profesor, sino que produce y facilita a sí mismo, a sus compañeros y al profesor mismo unos contenidos nuevos de aprendizaje para todos. De esta manera, nos planteamos que el estudiante está pasando a ser efectivamente el centro del aprendizaje, no limitándose a organizar su trabajo o a personalizar su entorno, sino que también adopta nuevos modelos de interacción, elabora documentos basados en la participación abierta y en la autonomía para el acceso, creación y publicación de los resultados de su propio aprendizaje. Además, debemos destacar que, con este sistema del ePortfolio a través de la confección de blogs, el aprendizaje elimina intermediarios innecesarios, lo cual nos hace plantearnos seriamente la separación actual entre el docente y el estudiante, siendo ambos co-protagonistas siguiendo esta metodología basada en el "aprendizaje 2.0".

Otro de los elementos que hemos de destacar en esta comunicación es la relevancia con que los alumnos integran herramientas y contenidos gracias al desarrollo de la web 2.0. Los alumnos han organizado, diseñado, confeccionado y publicado el portfolio electrónico de cada uno... y lo han hecho por ellos mismos, quedando 'relegada' la figura del docente a un importante papel catalizador que impulsa, anima, motiva y empuja, pero que no tiene por qué contribuir directamente con formas o contenidos concretos. La competencia personal de ser autosuficientes luce especialmente en los resultados de esta investigación. Esta autonomía y personalización en la confección de los blogs tiende a hacernos pensar que los entornos de trabajo y aprendizaje se transforman en entornos mucho más amplios, donde se hacen más difusas las fronteras entre lo 'on line' y 'off line', lo privado y lo público, lo que cada uno hace y lo que es colaborativo.

Con respecto al caso concreto de realizar el ePortfolio, las herramientas de la web 2.0 nos muestran un potencial para las posibilidades comunicativas que se abren, además de la gran versatilidad que nos ofrecen para la organización, la configuración y la

administración de los blogs. Conviene aquí señalar la gran diferencia que existe entre portfolios electrónicos 1.0 y los 2.0 realizados en Barret (2006).

No podemos terminar este epígrafe sin destacar el eco del informe Becta (2007) en el que se habla claramente del potencial que ofrecen las herramientas web 2.0 para la puesta en marcha de portfolios electrónicos. Según este informe, basándose en varias experiencias didácticas llevadas a cabo en Reino Unido, hay que resaltar que facilitan la comunicación, la colaboración y el feedback entre el profesor y los alumnos, y que estos últimos señalan esta colaboración como algo muy positivo para sí mismos puesto que los convierte en actores de su propio aprendizaje. Otro punto del informe es el potencial que ofrece el portfolio electrónico para la creación de la propia identidad a través de la reflexión de los alumnos acerca de sus aprendizajes. Este punto se revela especialmente clave en nuestra investigación, ligada a algo tan propio como la creación de la propia personalidad con todos los valores que la perfeccionan.

3. *Proceso de diseño del programa*

La finalidad primera y básica de la investigación era la de diseñar un Programa de Formación en Valores, llevarlo a la práctica y que, en todo momento, tuviese un objetivo inmediato de ser posible su evaluación. Por eso se decidió por la metodología del portfolio puesto que ella permite ampliamente la evaluación sumativa y formativa.

Desde el primer momento, hemos buscado que el alumno, confeccionando su portfolio electrónico, presentara una serie de evidencias que nos permitiera acreditar la transmisión de las competencias que se proponía el Programa de Formación. En este punto debemos recalcar que, por la materia propia del mismo, los valores, no podemos pretender que el éxito del Programa se encuentre en las actuaciones de los estudiantes. Lo que evaluamos, precisamente, es que se hayan transmitido los valores, que los alumnos sean conscientes de lo que se haya pretendido al cursar la asignatura y que sean, por tanto, conscientes de las capacidades que han adquirido con el seguimiento del Programa. Luego, con elementos ineludibles como la libertad personal... esas capacidades se llevarán a

concretar adecuadamente y, en otros casos, no será así. Pero el objetivo de transmitir los valores se habrá logrado si al menos los alumnos muestran a través de sus evidencias "electrónicas" que lo que plasman coincide con lo que se ha pretendido transmitirles como "valores".

El grupo de alumnos a los que se dirigió el programa lo formaban dos aulas de unos 20 alumnos cada una de ellas, que cursaban 4º de la ESO en un Centro de Secundaria, en Las Palmas de Gran Canaria.

La puesta en marcha del Programa se desarrolla en paralelo a la actividad docente y permanece abierto hasta que el estudiante concluye su itinerario formativo. De esta manera, el alumnos han ido confeccionando su blog a la par que seguían participando de las actividades propias programadas para la transmisión de los contenidos previstos.

Dado lo novedoso del sistema, nunca hasta ahora el grupo de alumnos que participa del Programa había realizado portfolios, y mucho menos portfolios electrónicos, nos interesaba también saber cuál iba a ser la percepción personal que iban a ir desarrollando. Nos estamos refiriendo al feedback que iba aflorando en los estudiantes con el progreso en el Programa. Los datos los ofrecemos más adelante en el apartado de resultados.

Los alumnos recibieron, al comienzo del Programa, una explicación del mismo que incluía el modo de elaboración del e-portfolio. Quedamos sorprendidos por dos datos relevantes: la inmensa mayoría de ellos nunca había hecho un blog y, lo que despertó aún más nuestra sorpresa: desarrollaban una capacidad cuasi innata para aprender y empezar a realizarlo de un modo natural y casi sin esfuerzo en la inmensa mayoría de los alumnos.

Una vez explicado el arranque, se procedió al seguimiento de la confección de los blogs con una secuenciación semi dirigida por el profesor: estableciendo los momentos de evaluación, los *deathline* o tiempos límites en los que debería aparecer ya las "entradas oficiales"... y permitiendo un ámbito de libertad en los que los alumnos han ido portando otras evidencias en sus blogs a través de "entradas" de temática libre y sin secuenciación previa establecida.

A los alumnos se les explicó que las "entradas oficiales" en el blog de cada uno consistían en aquellas que contenían trabajos especificados en el programa de Formación en Valores. Luego además, quedarían las que la libertad y el trabajo de cada uno fueran siendo dictadas a lo largo del curso escolar.
Es conocido también el valor que en todo blog tienen los "comentarios" de los lectores de los mismos. Los comentarios realizados y/o recibidos como parte de la confección de los ePortfolios han destacado especialmente en nuestra investigación puesto que, además de los previsibles de los profesores que los usaban para ir corrigiendo o enfocando mejor algunas "entradas" en los blogs, empezaron a aparecer comentarios de los mismos compañeros que asisten al curso y, cual fue nuestra sorpresa, de personas "relativamente ajenas al mismo": madres, padres, compañeros y amigos de los alumnos, etc.
En este mismo ámbito de los comentarios a las entradas de los blogs de cada uno, los alumnos reclamaron de modo especial aquellos que provenían de los profesores que estaban impartiéndoles el programa. Para los alumnos, suponían un apoyo puntual, directo y progresivo que les reaseguraba en su trabajo y en la forma de llevarlo a cabo, o les ofrecía un nuevo punto de vista para reconducir en lo sucesivo nuevas aportaciones personales al blog. En cualquiera de los dos casos, uno de los efectos que se producían en los alumnos con ocasión de los comentarios de los profesores, es que los primeros iban adquiriendo una mayor seguridad y autonomía en las posteriores evidencias que iban aportando.
También debemos destacar en el proceso la formación específica para los profesores tutores que imparten el Programa de Formación en valores. Todos han asistido, en primer lugar, a unas sesiones para que comprendieran los objetivos, contenidos, actividades y proceso evaluador contenidos en el programa. Posteriormente, en segundo lugar, se están encargando de aplicar los protocolos de evaluación a los ePortfolios de los alumnos, de los que se irán obteniendo los resultados para su posterior estudio, tabulación y redacción.
Esos profesores-tutores han tenido como meta el estudio pormenorizado a través de las evidencias recolectadas por los

alumnos: videos y fotografías así como con textos proporcionados por fuentes externas. Junto a estas, estos mismos alumnos han ido confeccionando sus reflexiones personales aportadas a través de textos redactados por cada uno de ellos.

Los profesores, convertidos ahora en evaluadores, buscan la presencia de las competencias en las entradas de los blogs. Como ya hemos especificado más arriba, han recibido una formación previa sobre cómo llevar a cabo la evaluación, tratando de realizar una búsqueda de la presencia de las competencias propuestas en el diseño del Programa de Formación en Valores así como una valoración de las evidencias aportadas por los alumnos en sus blogs a lo largo de su itinerario formativo.

Toda esta labor ha sido elaborada a través del protocolo de evaluación en una primera fase, puesto que la Programa de Formación en valores está en marcha aún, así como la búsqueda del 'feedback' aportado por los alumnos a través del cuestionario facilitado desde el ePortfolio del profesor.

4. *Resultados de la experiencia*

El análisis de los resultados provenientes de los cuestionarios realizados por los alumnos nos ha permitido subrayar una serie de puntos clave en esta investigación. En primer lugar, cabe destacar el hecho de que un número considerable de estudiantes (26, el 65%) han confeccionado en sus respectivos blogs más del doble de entradas o evidencias de las prescritas "oficialmente" por el Programa de Formación en Valores. Con ello destacamos cómo las entradas de temática libre están produciendo un efecto de mayor trabajo y profundización en los alumnos del que habíamos esperado en un principio.

Por otro lado, el número de blogs visitado por cada uno nos ha llamado la atención. Además del hecho en sí de que un alumno visite, consulte o comente el trabajo de un compañero, algo que suele ser altamente infrecuente en los trabajos 'típicos' o 'clásicos' de cualquier asignatura, pensamos que es significativo que el 63% haya consultado de alguna manera más de la mitad del número completo de blogs de sus compañeros. Esto, junto con otros datos que hemos recogido nos

permiten adentrarnos en la afirmación de cómo esta herramienta de aprendizaje, los portfolios electrónicos, posibilitan y facilitan, incluso fomentan, el aprendizaje multilineal, en forma de red, aumentando las posibilidades que ofrece el aprendizaje clásico monolineal conocido entre el profesor y el alumno. Esto nos puede llevar a plantear futuras líneas de investigación en las que nos cuestionemos si el hecho mismo de la aparición y uso de Internet no estará cambiando la estructura mental de aprendizaje que desarrollan nuestros alumnos que ya son "nativos digitales".

De hecho, resulta significativo también el juicio que emiten los alumnos cuando se les pregunta por cómo valoran los comentarios que reciben en su propio blog. Es éste un hecho que, a nuestro parecer, hace también destacar la construcción del "Aprendizaje 2.0" con una clara estructura de red y no lineal. Ellos han destacado, al ser preguntados al respecto, que los comentarios, las aportaciones que los demás hacen a su trabajo publicado, les suponen una fuente más de mejora en los portfolios electrónicos de cada uno. En la ilustración que ofrecemos a continuación, destaca el hecho de que prácticamente ningún alumno ha respondido negativamente a las comentarios recibidos en su blog.

Los datos provenientes de los cuestionarios realizados por los alumnos aportan una visión muy significativa también en cuanto al cambio en la forma de confeccionar su portfolio. Hasta la fecha, en cursos anteriores, cada alumno confeccionaba un portfolio de la manera tradicional. Lo que ellos mismos nos transmiten es el cambio de motivación que cada uno percibe a la hora de seguir trabajando y aprendiendo. Llama la atención como, según termina una actividad del Programa de Formación en valores, casi el 50% de los alumnos hace o esboza la entrada correspondiente en el blog, y eso a pesar de que tienen casi dos semanas para cumplir con esta tarea. ¿No debería esto plantearnos cómo mandamos tareas y trabajos en otras asignaturas y el hecho se convierte en tedioso de realizar por parte de los alumnos y engorroso de pedir por para del profesor?

Los alumnos se muestran totalmente involucrados en la confección de su portofolio electrónico lo que, no hay que olvidar, significa aunque

ellos no sean del todo conscientes que se involucran en su propio aprendizaje. En la tabla que ofrecemos a continuación, destacamos algunas de las evidencias que a este respecto hemos seleccionado del cuestionario realizado por los alumnos. Algunos aspectos de los blogs son especialmente significativos por la alta tasa de compromiso en ellos.

Items del cuestionario	De acuerdo % (24)	N= 38 (23) No sé	Desacuerdo %
1. Valora los siguientes aspectos relativos al contenido del Programa			
a. Comparado con otros años, estoy aprendiendo mucho más en este curso con el Plan de formación	87 %	13 %	0 %
b. Las 'entradas' de tema obligatorio me resultan sencillas de elaborar	76 %	21 %	3 %
c. Que pueda incluir 'entradas' de temática libre me motiva a seguir reflexionando y aprendiendo	86 %	11 %	3 %
d. Estoy más motivado para seguir aprendiendo	62 %	35 %	3 %
e. Estoy aprendiendo también de lo que hacen los demás en sus respectivos blogs	62 %	27 %	8 %
f. Con respecto a otros años, este sistema me ayuda a aprender más del PdF	82 %	15 %	3 %
g. Además del contenido, estoy aprendiendo a "bloggear"	95 %	5 %	0 %
h. Mis conocimientos para sacar partido a Internet están mejorando	70 %	22 %	8 %
2. Valora los siguientes aspectos de la metodología de los "blogs"			
a. Pienso que los blogs se han convertido en una parte importante del PdF	89 %	8 %	3 %
b. Mi trabajo a lo largo del curso me "luce" más que con el sistema de libretas y trabajos en papel	76 %	21 %	3 %
c. Soy más consciente de lo que han hecho los demás	60 %	35 %	3 %
d. Puedo observar mejor la progresión de mi trabajo personal	78 %	22 %	0 %
e. Confecciono entradas porque sirven para la nota	56 %	19 %	25 %
f. Confecciono entradas por otras motivaciones además de la nota o calificación	79 %	11 %	8 %
3. Con respecto a los comentarios recibidos en las entradas de tu blog			
a. Los comentarios hechos por el profesor me ayudan a acertar más en las siguientes 'entradas'	84 %	14 %	3 %
b. Los comentarios hechos por el profesor suponen una ayuda directa en mi aprendizaje del PdF	67 %	27 %	6 %

c. Los comentarios hechos por el profesor me motivan positivamente a seguir con los trabajos de las 'entradas'	82 %	14 %	5 %
d. Los comentarios que recibo de mis compañeros me han ayudado en mi aprendizaje	49 %	45 %	3 %
4. Acerca de los comentarios que realizaste en otros blogs de compañeros			
a. Me ayudan a pensar y profundizar en mi aprendizaje	86 %	14 %	0 %
b. Aprendo a rebatir mejor los comentarios y entradas con las que no estoy de acuerdo	68 %	16 %	5 %
c. Los comentarios que hago están motivados exclusiva o fundamentalmente por que valen para la nota	46 %	27 %	27 %
d. Los comentarios que hago están motivados porque son como un vehículo para aprender más	60 %	38 %	0 %
e. Los comentarios fomentan la comunicación entre los alumnos	79 %	14 %	5 %
f. Los comentarios fomentan la comunicación entre los alumnos y el profesor	84 %	11 %	5 %

Tabla 1: datos obtenidos de las respuestas en los cuestionarios realizados por los alumnos

5. *A modo de conclusión*

En esta comunicación, hemos puesto mayor énfasis en los aspectos electrónicos, didácticos y comunicativos el Portfolio electrónico confeccionado en el Programa de Formación en Valores, relegando para aportaciones futuras los referidos a la evaluación pormenorizada de las competencias presentes en las evidencias del ePortfolio de cada uno de los alumnos. Se trata de un proceso que ya está en marcha y que actualmente, con los datos ya recogidos, está en fase de tabulación y análisis de los mismos. Debemos concluir en este punto, la importancia que hemos ido apreciando en la herramienta propiamente dicha del ePortfolio puesto que a los alumnos les ha supuesto un motor motivador el hecho mismo de ir confeccionando el blog personal.

Esto nos lleva a plantearnos un tema más allá de lo puramente técnico y que se aventura más en el terreno propiamente educativo. Nos referimos a la gran dimensión social que cada día Internet encarna con más fuerza, relegando a segundo o incluso a tercer plano el carácter informativo que también tiene. Sin duda, nos está evocando el "aprendizaje para toda la vida" o "a lo largo de toda la vida" que este proceso está permitiendo en los alumnos que son "nativos digitales".

El estudio del presente trabajo no ha llevado a extender las

posibilidades de la aplicación más allá de su objetivo inicial, es decir, a ampliar el programa de formación en valores a otros cursos distintos de los originarios siguiendo una metodología similar basada siempre en la confección del portfolio electrónico del alumno y del profesor. Por otra parte, en un sentido muy ligado al que tratamos en este momento, en el centro escolar donde se está llevando a cabo, otros profesores se están planteando seriamente traspasar esta misma metodología a otras asignaturas, distintas del área de Ética y Ciudadanía en la que se ha aplicado este Programa de Formación en Valores.

Atención a parte merecería el estudio del efecto multiplicador del Programa de Formación en valores a través de las redes sociales en la web 2.0. Son muchos los amigos, padres, conocidos, que han visitado los blogs de los estudiantes del programa y han aportado sugerencias, críticas o adhesiones bajo el formato de "comentarios". ¿Qué les habrá aportado a estos la lectura de las reflexiones de los alumnos? O dicho de otra manera: ¿cuál ha sido el efecto multiplicador del Programa de Formación en valores que, originariamente, ha sido diseñado para un colectivo que lo cursa y que, sin embargo, está repercutiendo en una población mucho más amplia? Pensamos que una futura investigación merecería introducirse en las consecuencias multiplicadoras de este programa educativo impartido a un número concreto y reducido de alumnos y que se expande en forma de red y exponencialmente, convirtiéndose los que eran "primeramente receptores" en nuevos "educadores del Aprendizaje 2.0". Efecto multiplicador del Programa con los comentarios recibidos de personas ajenas al propio Programa. Estamos pensando en todos aquellos amigos y amigas de los alumnos que siguen el Programa de Formación en Valores, que han entrado a leer los blogs de los alumnos

Respecto al caso que ocupa nuestra comunicación, entendemos que la metodología utilizada para evaluar el impacto del ePortfolio en los alumnos y la evaluación de competencias que plantea el proyecto nos va a permitir en el futuro elaborar un mejor sistema organizado de reconocimiento de aprendizajes.

6. *Referencias bibliográficas*

Arina, T. (2006). Online webcast from the European eLearning 2006 Conference. [Retrieved August 6, 2006 from http://tarina.blogging.fi/2006/07/06/social-web-informal-learning-presentation-online/]
Barrera, E. (2008). "Mutual feedback in e-portfolio assessment: An approach to the netfolio system". *British Journal of Educational Technology*. ISSN: 00071013.
Barrera, E., Mas, X., Guardia, L. y Vall-Llovera, M. (2009). *El e-transfolio: la evaluación de competencias desde una perspectiva de aprendizaje 2.0.*
Barret, H. (2006). "Authentic Assessment with Electronic Portfolios using Common Software and Web 2.0 Tools". Electronicportfolios.org (página personal de la autora) En línea en: http://electronicportfolios.org/web20.html
BECTA. "The impact of e-portfolios on learning". University of Nottingham, 2007. En línea en: http://partners.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/re
Cano, E. (003). La carpeta docente como instrumento formativo. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona. En Gairín, J. y Armengol, C. *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CissPraxis.
Churchill, D. (2007). "Web 2.0 and possibilities for educational applications". *Educational Technology*, 47, 2, 24-29.
Gray, J. (2006). "La eficacia escolar y otros resultados de la educación secundaria: tres décadas de investigación británica". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*,Vol. 4, No. 1.
JafariI, A. y Kaufman, C. (2006). "Handbook of Research on E-Portfolios". *IGI Publishing* Hershey, PA, USA.
Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Rodríguez Pulido, J. (1999). *Enfoque alternativo en la formación del profesorado.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Samaniego J. (2001). Cambiar la institución educativa para formar en valores Juan Samaniego. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación en Valores, Universidad Andina - OEI.
Seda Santana I. (2002). "Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1º trimestre, año/vol.XXXII, número 001.
Tort Raventós, L. (2000). "Estrategias didácticas para la adquisición de valores". *Revista Española de Pedagogía*, año LVIII, nº 217, septiembre-diciembre.

---

(1) El estudio está financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (EDU2008-03260) y su investigador principal es el Dr. José Manuel Lavié Martínez.

Ver Texto

---

(2) Casals, J. (2006). Alain Touraine: Hay que pasar de una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno. *Cuadernos de Pedagogía, 354*, 48-54.

Ver Texto

---

(3) Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Humanas, Ciencias de la Salud y Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

Ver Texto

---

(4) Aclaración: Método más innovador de cuantos aplica en la secuencia.

Ver Texto

---

(5) http://prometeo.us.es/idea/index.php

Ver Texto

---

(6) En tanto que Alacena está en constante desarrollo a los diseños de aprendizaje resultados del estudio se han incorporado otros procedentes de la Universidad de Chile.

Ver Texto

---

(7) http://stellae.usc.es

Ver Texto

---

(8) A/010568/07

Ver Texto

---

(9) http://unisic.usc.es

Ver Texto

---

(10) Stake (1998: 17), considera escasamente probable que un solo caso sea representativo de otros y señala que "comprender el caso" debe ser el objetivo primordial.

Ver Texto

---

(11) En palabras de alguno de sus antiguos alumnos "un profesor exigente que les hacía pensar".

Ver Texto

---

(12) Imparte materias de matemáticas en la Escuela Superior de Ingeniería en la Titulación de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, plan 2003.

Ver Texto

---

(13) Un mayor desarrollo de las mismas puede verse en: http://unisic.usc.es

Ver Texto

---

(14) Con base en dos proyectos financiados en convocatoria pública: *"Estudio de casos de proyectos de innovación educativa mediados por tecnologías de la información y de la comunicación en centros educativos de Primaria y Secundaria"* (SEJ2005-08656), Proyecto del Plan Nacional de I+D+I 2005-2008, y *"Proxectos de Innovación Educativa Mediados por TIC. Deseño, Análise e Avaliación de Contornos de Ensino e Aprendizaxe"* (PGIDIT06PXIB214192PR), de la Xunta de Galicia.

Ver Texto

---

(15) http://stellae.usc.es

Ver Texto

---

(16) El termino tecnología disruptiva (disruptive technology) fue acuñado por Clayton M. Christensen 1995. Lo describe con mayor profundidad en su libro The Innovator's Dilemma, publicado en 1997 con la denominación de Innovación Disruptiva, debido a que algunas tecnologías son intrínsecamente disruptivas o sostenibles de por sí. Mediante esta estrategia, la tecnología permite crear el denominado impacto disruptivo en un mercado. El concepto de tecnología disruptiva proviene de una larga búsqueda de herramientas que identifican cambios radicales en el estudio de la innovación por los economistas y su gestión para definir estrategias empresariales o políticas.

Ver Texto

---

(17) Content Management System

Ver Texto

---

(18) Proyecto de investigación (P1042005/060), financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias en la convocatoria de 2005 (BOC 22/06/2006), cuyo investigador principal es el Dr. Manuel Area Moreira.

Ver Texto

---

(19) Para Lacan el "Otro" es al mismo tiempo el prójimo (cada otro sujeto por separado) y todo el conjunto de sujetos que constituyen a la cultura y la sociedad desde el origen de la humanidad. Es, según él, el Tesoro de Significantes, y desde ese Otro, es que el sujeto posee un lenguaje que lo antecede y lo estructura (nadie piensa inicialmente desde su ego o desde su sí mismo, sino que lo hace a partir de lo que recibe por tradición desde el Otro).

Ver Texto

---

(20) Citado por Skliar, 2003.

Ver Texto

---

(21) Citado en Tizio, 2003.

Ver Texto

---

(22) Las aulas Althia cuentan con una dotación básica de doce ordenadores en red con acceso a Internet dispuestos en mesas circulares de cuatro ordenadores todo ellos conectados entre si por una red multimedia denominada Class net.

Ver Texto

---

(23) Algunos alumnos no respondieron a todas las preguntas. Esa es la razón de que, en ocasiones, la suma de los % no de 100.

Ver Texto

---

(24) El término "De acuerdo" engloba la suma de los que respondieron como 'muy de acuerdo' más 'de acuerdo'. Asimismo, "Desacuerdo" suma el total de 'en desacuerdo' más 'muy en desacuerdo'.

Ver Texto

1922

La evaluación y su repercusión en las organizaciones

Cómo viven las universidades andaluzas el impacto de la evaluación institucional

Mª del Pilar García Rodríguez
Sebastián González Losada
Universidad de Huelva

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados del proyecto de investigación titulado *El impacto de los procesos de evaluación institucional en las Universidades Andaluzas* (1) . En él nos hemos centrado en el estudio del impacto que han tenido los procesos de evaluación institucional sobre la institución universitaria y sus implicados.

La importancia de esta investigación reside en la necesidad de reflexión sobre los procesos evaluadores que se vienen realizando desde 1995-96 y hasta el 2006-07, ejecutándose a través de una sucesión de planes nacionales de calidad de las universidades (en torno a los 2500 títulos, siendo más de 500 los andaluces). A ellos hay que añadir la evaluación de los servicios y departamentos, así como la evaluación del profesorado, a través de los procesos de acreditación, transformándose en la actualidad esos planes nacionales en procesos de verificación de títulos y procesos de evaluación sobre los que se están asentando los sistemas de garantía de la calidad de las universidades. Con ello queremos destacar varias cuestiones. La primera, que ya hace mucho que las evaluaciones no se centran únicamente en el alumnado; la segunda y fundamental, que la Evaluación Institucional se convierte en una herramienta de perfeccionamiento, que a la vez sirve como base para la toma de decisiones y para el rendimiento de cuentas; y la tercera, que se han aplicado miles de procesos de evaluación, pero en ningún caso se ha metaevaluado ni se ha valorado el impacto de los mismos. Por tanto podemos afirmar que no hay certeza de cuánto han influido sobre las

personas que la desarrollaron, qué coste humano y de recursos ha significado, qué consecuencias ha provocado sobre la propia institución, qué cultura ha creado (si es que lo ha hecho)...

Partiendo de este marco, hemos aplicado un cuestionario basado en el modelo CINDA para valorar a través de 8 dimensiones cuál ha sido el impacto que la evaluación institucional ha tenido sobre la institución. Se aplicó al profesorado, personal de administración y servicios y estudiantado de todas las universidades andaluzas de manera aleatoria; sin embargo, los resultados de esta primera aplicación arrojó una información importante: la gran mayoría no tenía conocimiento sobre lo que se preguntaba. De ahí que el equipo decidiera enviarlo a aquellos que habían participado en los comités internos de evaluación en sus diferentes tipologías (comisiones de evaluación de títulos, servicios o departamentos), de todas las Universidades Públicas Andaluzas durante el curso 2007-2008, a través de tres fases: por correo electrónico en una primera; telefónicamente en la segunda y a través de correo ordinario en la tercera. Se envío a un total de 1.364 personas contestando 1178. Ello supone el 86´36% de la población de participantes.

Hemos realizado diferentes análisis de carácter cuantitativo, aunque en este trabajo presentamos resultados generales de carácter descriptivo; fundamentalmente medias y comparativas entre las Universidades Andaluzas y por sectores.

1. *Marco teórico*

La evaluación institucional ha evolucionado rápidamente en los últimos 15 años. En la actual Universidad "de masas", la tendencia se ha orientado hacia los modelos de "calidad total" **(2)** y los usos que se les está confiriendo a los procesos evaluadores están siendo básicamente la rendición de cuentas o "accountability", la comparación de Universidades "assessment", certificaciones y acreditaciones. Los sucesivos planes de evaluación de carácter nacional han actuado como catalizadores para fomentar e impulsar evaluaciones institucionales de la calidad de las Universidades. Con estos procesos se proponen metodologías homogéneas de actuación en el marco de la Unión Europea y se trata de proporcionar todo tipo de informaciones que

sean susceptibles de utilización por las instituciones correspondientes. Así, se va a tratar de mantener la continuidad de la evaluación fomentando la implantación en las Universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua; se va a intentar que en las Comunidades Autónomas se creen entidades dedicadas a tal fin; y se van a aportar otros objetivos relativos a desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad alcanzada; implantar un sistema de información a las Universidades, a las Administraciones Públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias; y establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.

Partiendo de esta base, debemos decir que han sido muchas las evaluaciones realizadas. Desde 1995-96 y hasta el 2006-07, y a través de los planes nacionales de calidad de las universidades en España se han evaluado un total de 2295 títulos. De este total, Andalucía evaluó 520. A ellos hay que añadir la evaluación de los servicios y departamentos, así como la del profesorado, a través de los procesos de acreditación, transformándose en la actualidad esos planes nacionales en procesos de verificación de títulos y procesos de evaluación sobre los que se están asentando los sistemas de garantía de la calidad de las universidades.

Una vez finalizados estos procesos, y aplicando la filosofía de evaluación, echamos en falta la reflexión que ha de dar continuidad a cualquier proceso de este tipo. Es aquí donde surge nuestra investigación: ¿qué impacto han tenido estos planes sobre la institución y sus implicados?

Pineda (2000), Ortiz (2003), Rabazza (2003) y Cabrera Rodríguez (2003), Valiente y Álvarez (2004), y Villaveces et Al (2005), White (2010), entre otros, en las distintas definiciones que del término

impacto proponen, hacen referencia a las resultas de una acción: "repercusiones", "resultados", "efectos" o "cambios". El análisis del impacto de una acción, programa o proceso "compara, de esta forma, la planeación con el resultado de la ejecución" (Abdala, E. 2001, 29), estudiando todas las consecuencias y efectos, directos e indirectos, producidos por la acción. Es decir, pretende conocer, además del alcance de los objetivos propuestos y en qué grado se han producido, todos los resultados reales, así como el coste efectivo que ha supuesto su ejecución y los beneficios obtenidos a consecuencia de la misma (Abdala, 2004).

Al revisar las evaluaciones de impacto en el terreno universitario español, especial mención tienen los trabajos de Mauri, T, Coll, C. y Onrubia, J. (2007), basados en una investigación sobre la docencia universitaria para analizar y evaluar el impacto de la innovación en educación superior; las aportaciones de García, González y Carrasco (2008) que analizan los Proyectos de Innovación de su universidad aplicando para ello la evaluación de impacto, entendiéndola como un proceso de aprendizaje de los docentes; los de González, Coronel y Carrasco (2008) describiendo cuál es la situación actual de la evaluación de impacto relacionando los planes de innovación docente y de evaluación institucional que se llevan o se han llevado a cabo en la enseñanza superior. O la tesis que la profesora García Félix presenta en 2005, sobre Evaluación de Impacto de los Proyectos de Innovación Docente en la Universidad Politécnica de Valencia, centrada en la evaluación de resultados o de impacto como una oportunidad de revisar lo que se hace en materia de innovación y profundizar en su desarrollo.

2. *Metodología*

Instrumentos, Participantes y Procedimiento

Partiendo de este marco teórico, un equipo de investigadores de las Universidades de Huelva, Cádiz, Málaga, Córdoba y Almería (siendo la primera de éstas, la de referencia), decidimos investigar sobre el impacto de la evaluación institucional en el ámbito universitario, restringiendo el estudio al territorio andaluz.

Seleccionamos como referente el modelo de evaluación del grupo

CINDA liderado por González (2005; http://163.178.32.10/paa/pdf/Materiales-autoev/12.pdf; p.13 y ss.). Ellos proponían un cuestionario que fue adaptado y validado para su aplicación en el contexto de las Universidades Públicas Andaluzas.

La estructura del instrumento consta de ocho dimensiones agrupadas a su vez en otras cuatro: 1) Coherencia de los logros con los fines (estructurada a su vez en: 1.1.Relevancia. 1.2. Integridad. 1.3. Efectividad); 2) Recursos (que consta de las dimensiones: 2.1. Disponibilidad de recursos. 2.2. Eficiencia. 2.3. Eficacia); 3) Procesos (dimensión 3.1) y 4) Actitudes (dimensión 4.1). En total, se establecieron 19 ítems con una escala tipo Likert con 6 opciones de respuesta teniendo que seleccionar su grado de acuerdo (siendo 1 "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo" y estableciendo un sexto ítem para casos en los que desconocieran la respuesta.

Se aplicó al profesorado, personal de administración y servicios y estudiantado de todas las universidades andaluzas de manera aleatoria; sin embargo, los resultados de esta primera aplicación arrojó una información importante: la gran mayoría no tenía conocimiento sobre lo que se preguntaba. De ahí que el equipo decidiera enviarlo a aquellos que habían participado en los comités internos de evaluación en sus diferentes tipologías (comisiones de evaluación de títulos, servicios o departamentos), de todas las Universidades Públicas Andaluzas durante el curso 2007-2008, a través de tres fases: por correo electrónico en una primera; telefónicamente en la segunda y a través de correo ordinario en la tercera. Se envío a un total de 1.364 personas contestando 1178. Ello supone el 86´36% de la población de participantes. De éstos, 862 fueron encuestas contestadas por profesorado, 305 del PAS, y sólo 11 de estudiantes.

3. *Resultados*

En este trabajo presentamos datos cuantitativos comparando las medias por universidades, teniendo como referentes las 8 dimensiones de que consta el cuestionario, así como destacando las diferencias más notables por sectores (PDI, PAS o estudiantes; ver tabla 1 y tabla 2).

La primera dimensión hace referencia a la coherencia de los logros con

los fines; ésta se estructurada a su vez en: 1.Relevancia. 2. Integridad. 3. Efectividad.

3.1. *Relevancia*

Fue definida como la relación e impacto de la Evaluación Institucional (EI) con el entorno.

Ante la pregunta si como consecuencia de los procesos de EI, la Universidad desarrolla actividades como parte responsable de la sociedad, el 66% cree que sí, siendo los estudiantes con una media de 3,5 el colectivo que ve mayor implicación (en una escala de 1 a 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

En cuanto a si los procesos de EI han hecho posible que la Universidad emprenda acciones de mejora en relación con optimización de las infraestructuras, el 62% opina estar de acuerdo. Vuelven a ser los alumnos el colectivo que considera que la universidad ha emprendido más acciones de mejora, otorgando una valoración media del 3,88 sobre 5.

Si estudiamos las respuestas globales por Universidades, las mejores valoraciones las hallamos en la Universidad de Cádiz, Málaga y Pablo de Olavide (3.29, 3.28 y 3.22 respectivamente) en el ítem relativo a las consecuencias de los procesos de evaluación sobre las actividades de la Universidad como parte de la sociedad. Es destacable que todas hagan valoraciones por encima del 2.9 (de la Universidad de Sevilla) En el segundo ítem, el orden de valoraciones varía, haciendo que la UPO, UCA y UHU (3.24, 3.21 y 3.18 respectivamente), sean las que tienen valoraciones más altas respecto al aumento de acciones de mejora a raíz de la evaluación. Las que creen que han sido menos las acciones, son la Universidad de Almería (UAL; 2.81) y la de Sevilla (USE; 2.9)

3.2. *Integridad*

Ajuste entre lo que oferta la Institución y las necesidades de sus miembros

El 64% de los entrevistados considera que tras pasar por un proceso de Evaluación Institucional (EI) se mejoró la relación entre lo que los servicios de su universidad ofrecen y las necesidades reales de los usuarios. La valoración media se sitúa en un 2,86.

En cuanto a si se mejoró la relación entre lo que los centros y departamentos plantean a los estudiantes en materia de docencia, recursos, etc. y las necesidades reales del alumnado un 56% de los encuestados opina que se mejoró, siendo la valoración media de 2,78.
Las relaciones entre los servicios y su respuesta a los usuarios mejoraron considerablemente en la Universidad de Cádiz, que vuelve a tener las mejores valoraciones (3.04), seguidas por Huelva y Málaga (2.98 y 2.92). En el caso de las relaciones centro-departamentos, la Universidad que mejor lo valora es la de Huelva (2.62), seguida por Cádiz y Málaga. En este caso, las valoraciones son menores respecto a las relativas a la relevancia. Todas las Universidades consideran que han mejorado pero en algunos casos (como el de Almería), roza un aprobado (2.57).

3.3. *Efectividad*

Grado de cumplimento de las metas preestablecidas.
Más del 90% de los participantes considera que la EI ha permitido conocer los puntos fuertes y débiles reales de la unidad (titulación, departamento o servicio) evaluada (media de 4,01). Además, 3 de cada 4 entrevistados (77%) opina que su unidad ha hecho posible la elaboración y puesta en marcha de un plan de mejora. Y el 66% opina que ha mejorado la calidad de su unidad tras pasar por un proceso de EI, siendo el PAS quién le otorga una media más alta 3,26.
Respecto al autoconocimiento que ha generado el proceso de evaluación en los centros y sus implicados, hemos de decir que este es el ítem que ha logrado las máximas valoraciones en todas las Universidades Andaluzas. Todas están en torno al 4, lo cual es un magnífico indicador de la utilidad de los planes de evaluación. Lo mismo ocurre con la puesta en marcha de los planes de mejora. En este caso las valoraciones son menores, pero todas están en torno al 3.5, salvo Córdoba y Sevilla que bajan hasta un 3.28 y 3.24 respectivamente. A pesar de ello, es muy positivo que todos coincidan en estas valoraciones.

4. *Recursos*

La segunda dimensión del cuestionario se centró en los "Recursos". En ella se interrogaba a los encuestados sobre: Disponibilidad de

recursos, Eficacia y Eficiencia.

4.1. *Disponibilidad de los recursos*

En cuanto a la disponibilidad de los recursos referidos a la búsqueda y provisión de sistemas de información, el 65,5% de los entrevistados consideran que la unidad evaluada se provee de dichos recursos y conocimiento, que permiten mejoras en las unidades, de acuerdo con los requerimientos detectados tras la EI. La valoración media se sitúa en un 2,96. Esta misma tendencia se produce en todas las Universidades. Sin embargo, y en cuanto a si la EI ha contribuido a un reparto más equitativo de los recursos disponibles en la unidad evaluada, la opinión de los entrevistados está dividida; un 47% afirma que sí, mientras que el 43% restante opina que no. Son principalmente los estudiantes y el PAS los que creen, con una valoración media de 3, que sí ha contribuido. En el caso de las Universidades se produce una tendencia uniforme, al valorar con un aprobado justo este aspecto, habiendo 3 universidades (UAL, UGR y USE; 2.3 de media) que consideran que en este aspecto, la evaluación suspende, no logrando este reparto equitativo.

4.2. *Eficacia de los recursos*

Referido a la adecuación de los mismos con respecto a los fines establecidos.

Para un 54% de los encuestados gracias a los procesos de EI ha sido posible adecuar los recursos a la consecución de las metas establecidas en los distintos planes propios de las universidades. Un 43% opina que la financiación otorgada tanto por la Universidad como por la Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE), para llevar a cabo los Planes de Mejora de las unidades evaluadas no ha sido adecuada a las necesidades detectadas tras el proceso de evaluación. Destacar que 1 de cada 5 no supo o no quiso responder esta cuestión. A este respecto, la universidad que valora con más puntuación este aspecto es la de Málaga con 2.63, seguida por Huelva (2.61) y Olavide (2.53). El resto considera que los medios que se han otorgado desde las instituciones ha sido insuficiente (en todos los casos, las valoraciones están por debajo del aprobado).

4.3. *Eficiencia de los recursos*

Uso óptimo de los recursos existentes; eficiencia administrativa y académica.

Un 59% de los participantes en los procesos de EI opina que se ha optimizado el uso de los recursos disponibles como consecuencia de la evaluación, aunque la valoración media no logra obtener el 3, que sería lo deseable, quedándose en un 2,78. Por tanto y respecto a la dimensión "recursos", debemos decir que es de las peor valoradas, sobre todo a la hora de valorar la gestión, uso y reparto equitativo de los mismos. Estos datos, parecen indicar la necesidad de trabajar más en este sentido.

5. *Procesos*

Se refiere al modo de operar de las estructuras, organización, interacciones y procedimientos académicos y administrativos.

3 de cada 4 entrevistados (76%) considera que tras la EI existe una mayor concienciación en su sector (Profesorado, PAS, alumnado) por mejorar constantemente la calidad de las acciones y/o prácticas de la unidad evaluada, situándose la valoración en un 3,28. También, el 66% considera que tras la EI, se identifican, planifican, gestionan, revisan y mejoran los procesos de las actividades de su Universidad.

Por otra parte un 64% opina que tanto la gestión académica como la gestión administrativa de la unidad evaluada han mejorado como consecuencia de haber pasado por un proceso de EI.Las valoraciones más altas las encontramos en las Universidades de Málaga, Cádiz y Olavide (una media de 3.20), sin que exista gran distancia respecto a las valoraciones de las otras universidades.

4) Actitud ante la evaluación institucional.

En primer lugar, hemos de decir que 3 de cada 4 encuestados (75%) opina que pasar por un proceso de EI les ha servido para estar más preparados para los sistemas de garantía de calidad de los nuevos títulos. Sin embargo, más de la mitad (59,5%) consideran que no ha sido satisfactorio el reconocimiento por su participación en el proceso.

Esto no desmerece que un 64% se encuentre en mayor o menor media satisfecho con los resultados de la EI en su universidad (valoración media de 2,9 sobre 5). Y que el 77% de los encuestados afirme que su participación le ha sido útil a nivel personal,

alcanzándose una valoración media de 3,44, siendo el alumnado los que más altamente la puntúan 3,88.

Destacando algunos de los resultados obtenidos, podemos afirmar que lo que más consecuencias han producido sobre los participantes ha sido el conocimiento de la unidad evaluada. Más del 90% de los participantes considera que la EI ha permitido conocer los puntos fuertes y débiles reales de la unidad (titulación, departamento o servicio) evaluada (media de 4,01). Además, 3 de cada 4 entrevistados (77%) opina que su unidad ha hecho posible la elaboración y puesta en marcha de un plan de mejora. Y el 66% opina que ha mejorado la calidad de su unidad tras pasar por un proceso de EI, siendo el PAS quién le otorga una media más alta 3,26. A estos datos hay que añadir las afinidades que hemos hallado al estudiar los resultados comparativamente entre las Universidades Andaluzas. Todas ellas coinciden en valorar la eficacia de la puesta en marcha de procesos evaluadores, encontrando en todas ellas los resultados más altos.

6. *Discusión, conclusiones, limitaciones y prospectiva*

El valor de este trabajo reside en constituirse como el primer estudio que se desarrolla en España tratando de conocer el impacto de la evaluación institucional tras una sucesión de planes institucionales, que se han ido perfeccionando y ampliando a lo largo de los años. Con ello hemos tratado de hacer una radiografía de la realidad, inédita en nuestro país, ofreciéndonos la base para seguir profundizando sobre el impacto de la evaluación sobre la institución universitaria.

Los resultados nos muestran la importancia de ampliar la implicación de profesores, PAS y sobre todo alumnado, así como la necesidad de mejorar los sistemas de reconocimiento. Asimismo, es importante profundizar sobre las coincidencias detectadas entre las Universidades estudiadas. Todos estos datos nos indican las deficiencias de los procesos de evaluación y podrían servir de base para el diseño e implementación de futuros procesos. Partiendo de los resultados de este trabajo nos hemos planteado nuevas líneas de investigación. Entre otras, estudiar los nuevos sistemas de verifica y modifica para posteriormente analizar comparativamente los sistemas de evaluación

institucional.
Tras este estudio llegamos a las siguientes conclusiones.
Los procesos de evaluación institucional de nuestras universidades han tenido consecuencias importantes en el aumento de la calidad de los Servicios, Departamentos y Titulaciones. Durante este tiempo se ha creado una cultura de calidad antes desconocida en nuestras instituciones, aunque se va desarrollando lentamente; hecho en el que coinciden todos los sectores encuestados.
Se ha reflexionado sobre los puntos fuertes y débiles que han propiciado el diseño y la implantación de los denominados Planes de mejora, aunque se detectan dificultades en la gestión de recursos y desencanto en el sistema de reconocimiento de la participación en este tipo de procesos. En esta cuestión, los mejor parados es el sector PAS por el sistema de tramos que han conseguido.
No se pueden establecer grandes diferencias por Universidades. Tal vez este hecho se derive de la uniformidad con la que se han establecido los planes de evaluación, sin embargo, en los casos como el de la Universidad de Málaga (que en general obtiene las mejores valoraciones), parece que desde el gobierno universitario ha sabido primar mejor a su personal (las dotaciones económicas y el sistema de reconocimiento era el mejor de todas las Universidades). Por otra parte, debemos hacer hincapié en el número de evaluaciones realizadas. Este hecho es muy positivo, dado la poca tradición y cultura que teníamos en el seno de las universidades. Sin embargo, ha sido poco el esfuerzo y dotaciones para el seguimiento de los mismos, lo cual denota poca sensibilidad a la hora de la reflexión, preceptiva en todo proceso evaluador.
Si tuviéramos que aplicar los criterios clásicos de una metaevaluación, es decir, los de rigor, principios éticos, factibilidad y funcionalidad, podríamos afirmar que en alguna medida se cumplen todos ya que estas evaluaciones han sido factibles por haberse hecho en casi todas las universidades. Han sido diseñadas por expertos en evaluación, lo que les da un alto grado de rigor científico. Los principios éticos siempre fueron garantizados y a lo largo de este tiempo no hubo, que sepamos, ningún conflicto de esta índole. La funcionalidad que es el

principio más relacionado con el impacto, ha sido más relativa. Obsérvese como la inmensa mayoría de los miembros de la comunidad universitaria, se sitúan al margen de estos procesos, desconociendo en la mayoría de los casos las consecuencias reales que han supuesto las evaluaciones institucionales. Bien es verdad que cuando se pregunta a los miembros participantes en comités internos de evaluación, las respuestas son significativamente muy positivas, destacando el grado de satisfacción que manifiestan el personal de administración y servicios (PAS).

Como dato extremadamente importante, destacamos la ausencia casi absoluta del alumnado. Los diferentes Planes de Evaluación, no supieron involucrar adecuadamente a los estudiantes. No se llegó a planificar una estrategia adecuada para motivarlos y consecuentemente, vivieron muy al margen de cuanto sucedía.

Finalmente destacar que esta investigación es una de las pocas que se han dedicado a analizar el impacto y las consecuencias de esa evaluación en nuestro país. Se ha evaluado mucho, se han conseguido muchas cosas, se ha creado una cultura de calidad, etc. pero se ha reflexionado poco y sobre todo no se ha calibrado las consecuencias de tanto esfuerzo humano y económico para nuestras universidades.

7. Referencias bibliográficas

Abdala, E. (2001). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formacion para jóvenes.* Recuperado el 15 de 02 de 2008, de http://WWW.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/pub

Cabrera Rodríguez, J. (2003). *Seguimiento y evaluación de la capacitación y su impacto en el desempeño individual y organizacional*. La Habana.

García Félix, V. (2005). *Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente en la Universidad Politécnica de Valencia. Tesis.* Valencia: Universidad de Valencia.

García Rodríguez, M.P., Carrasco Mácías, M.J., & González Losada, S. (2008). El impacto de los planes de innovación docente en las Universidades Andaluzas. X Congreso Interuniversitario de Instituciones Educativas. Barcelona.

González Losada, S., Carrasco Macías, M. J., & García Rodríguez, M. P. (2010). Impacto de la Evaluación Institucional. *Actas del 7º Congreso Internacional de Educación Superior. La Universidad por un mundo mejor*, (págs. 11-19). La Habana, Cuba.

González Losada, S., Carrasco Macías, M.J., & García Rodríguez, M.P. (2010). La Implantación de la Evaluación Institucional en la Universidad Española: El caso de Andalucía. *Actas del 7º Congreso Internacional de Educación Superior. La Universidad por un mundo mejor*, (págs. 1-12). La Habana, Cuba.

González Losada, S., Coronel Llamas, J., & Carrasco Macías, M. (2008). Las Evaluaciones de Impacto de los Planes de Innovación y de Evaluación Institucional en las Universidades. En Gairín, J. y Armengol, C. (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer.

González, L.E. (2005). "El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina". *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía, 16*.

Mauri, T., Coll, C., & Onrubia, J. (2007). "La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista". (P. e. Universitaria, Ed.) *Revista de docencia univeristaria, 1*.

Pineda, P. (2000). "Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones". *Educar, 27*, 119-133. Recuperado el 26 de 02 de 2008, de Educar, 27: http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819xn27p119.pdf

Valiente Sando, P. y. (s.f.). *monografías.com.* Recuperado el 10 de marzo de 2008, de http://www.monografias.com/trabajos16/evaluacion-directivos-educacion/evaluacion-directivos-educacion.shtml

Villaveces, J. E. (2005). "¿Cómo medir el impacto de las políticas de ciencia y tecnología?" *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, , 2* (4).

White, H. (2010). "A contribution to Current Debates in Impact Evaluation". *Evaluation* 16(2), 153-164.

Bloque I	PDI	PAS	ALUM
Integridad: Ajuste entre lo que oferta la Institución y las necesidades de sus miembros	**2,77**	**2,99**	**2,57**
Tras pasar por un proceso de **EI** se mejoró la relación entre lo que los servicios de mi universidad ofrecen y las necesidades reales de los usuarios.	2,78	3,08	2,38
Tras pasar por un proceso de **EI** se mejoró la relación entre lo que los centros y departamentos plantean a los estudiantes en materia de docencia, recursos, etc. y las necesidades reales del alumnado.	2,75	2,89	2,75
BLOQUE II	PDI	PAS	ALUM
Eficacia de la EI: grado de cumplimento de las metas preestablecidas	**3,42**	**3,67**	**3,33**
La evaluación de mi unidad (titulación, departamento o servicio) ha permitido **conocer** los **puntos fuertes y los puntos débiles** reales de la misma.	4,01	4,01	4,0
La evaluación de mi unidad (titulación, departamento o servicio) ha hecho posible la elaboración y **puesta en marcha** de un **plan de mejora** consecuencia de la **EI**.	3,42	3,75	3,25
En general, ha mejorado la calidad de mi titulación, departamento o servicio tras pasar por un proceso de **EI**.	2,84	3,26	2,75
BLOQUE III	PDI	PAS	ALUM
Recursos: disponibilidad de los mismos (adquisición de recursos humanos, materiales y de información)	**2,68**	**2,93**	**2,94**
La unidad evaluada (titulación, departamento o servicio) se provee de **recursos** de información y conocimiento **que permiten mejoras** en la unidad, de acuerdo con los requerimientos detectados tras la **EI**.	2,9	3,13	3,13
La **EI** ha contribuido a un **reparto más equitativo de los recursos** disponibles de la unidad evaluada.	2,45	2,72	2,75
BLOQUE IV	PDI	PAS	ALUM
Recursos: eficacia de los mismos (adecuación de los recursos con respecto a los fines establecidos)	**2,48**	**2,84**	**2,35**
Gracias a los procesos de **EI** ha sido posible **adecuar los recursos a la consecución de las metas** establecidas en los distintos planes propios de las unidades evaluadas de mi universidad.	2,61	2,89	2,5
La **financiación** otorgada tanto por mi universidad como por la Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE), para llevar a cabo los Planes de Mejora de las unidades evaluadas (titulaciones, departamentos y servicios), **ha sido adecuada** a las necesidades detectadas tras el proceso de evaluación.	2,34	2,79	2,2

BLOQUE V	PDI	PAS	ALUM
Recursos: eficiencia de los mismos (uso óptimo de los recursos existentes; eficiencia administrativa y académica)	**2,75**	**3,09**	**2,75**
Como consecuencia de la **EI**, se ha **optimizado** el uso de **los recursos** disponibles.	2,68	3,04	2,75
Tanto la **gestión académica** como la **gestión administrativa** de la unidad evaluada (titulaciones, departamentos y servicios) **han mejorado** como consecuencia de haber pasado por el proceso de **EI**.	2,81	3,13	2,75
BLOQUE VI	**PDI**	**PAS**	**ALUM**
Procesos (modo de operar de las estructuras, organización, interacciones y procedimientos académicos y administrativos)	**3,06**	**3,49**	**3,38**
Tras los procesos de **EI** existe una **mayor concienciación**, en mi sector (Profesorado, PAS, Alumnado) por **mejorar constantemente** la calidad de las **acciones y/o prácticas** de la unidad evaluada (titulación, departamento o servicio)	3,17	3,58	3,38
Tras la **EI**, se identifican, planifican, gestionan, revisan y mejoran los **procesos** de las actividades de mi universidad.	2,95	3,39	3,38
BLOQUE VII	**PDI**	**PAS**	**ALUM**
Relevancia (relación e impacto de la EI con el entorno)	**3,04**	**3,28**	**3,69**
Como consecuencia de los procesos de **EI**, mi universidad desarrolla actividades como parte responsable de la sociedad (por ejemplo: difusión de información relevante para la misma, aportación de ayudas a grupos sociales afectados, relación con las autoridades relevantes, firma de convenios con otras instituciones, acercamiento al sector productivo, etc.)	3,05	3,37	3,5
Los procesos de **EI** han hecho posible que mi universidad emprenda acciones de mejora en relación con la optimización de las infraestructuras.	3,03	3,18	3,88
BLOQUE VIII	**PDI**	**PAS**	**ALUM**
Actitud ante la evaluación institucional.	**2,94**	**3,07**	**2,88**
Haber pasado por un proceso de **EI** me ha servido para estar preparado/a para los Sistemas de Garantía de Calidad de los nuevos títulos.	3,44	3,4	2,88
El **reconocimiento por mi participación** en los procesos de **EI** ha sido satisfactorio (por ejemplo: internos a la Universidad, como descuento de créditos, o externos, provenientes de la Agencia Andaluza de Evaluación).	2,09	2,27	2,0
Estoy satisfecho/a con los resultados de la **EI** en mi Universidad.	2,84	3,07	2,75
La **EI** me ha sido útil a nivel personal.	3,39	3,55	3,88

Tabla 1 Resultados por dimensiones en función de las respuestas de los diferentes colectivos.

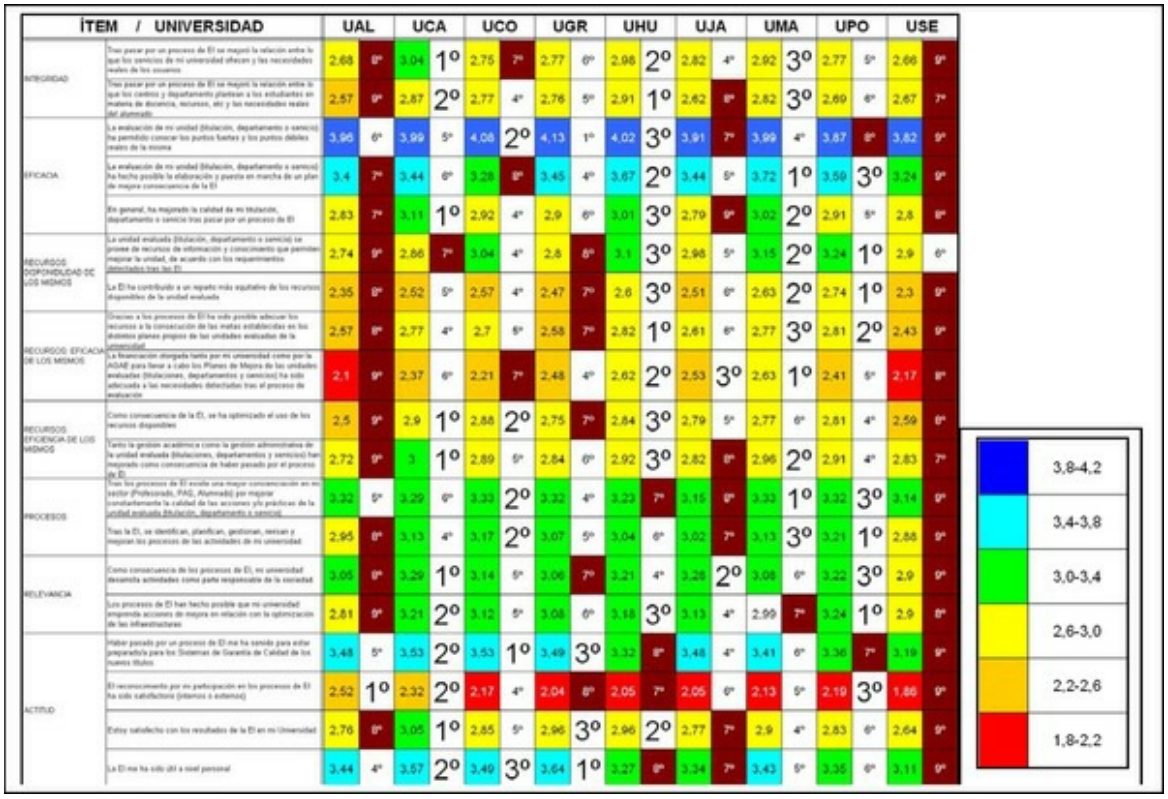


Tabla 2: Resultados por dimensiones en función de las Universidades

Análisis de los procesos de evaluación externa en los centros educativos: principales conclusiones

Ana Vega Navarro
Víctor Hernández Rivero
Elena Leal Hernández
Universidad de La Laguna

1. *Introducción*

La evaluación de centros educativos es una práctica social emergente en España (Cabrera, 2001; Centro de Estudios del Cambio Social, 2003; Santana, 2001-02). Diversas razones explican la expansión de dicha práctica social, de entre las que destacan cinco relacionadas con otros tantos temas de actualidad: la calidad educativa, la autonomía de los centros, el control del currículum y el impacto del discurso neoliberal en educación. La presencia creciente de la evaluación de centros como práctica social está asociada al discurso de la calidad en educación. Calidad y evaluación están estrechamente relacionadas. Hablar de calidad supone emitir juicios sobre el valor de la práctica

educativa, y emitir juicios de valor sobre la práctica educativa es una forma de definir la evaluación. Por lo tanto, para alcanzar la calidad hay que evaluar (OCDE, 1991; De Miguel y col., 1994; De Miguel, 1997) y todos los modelos de calidad, y las prácticas a ellos asociados, conllevan procesos de evaluación. También es cierto que al evaluar estamos promoviendo cierta definición de calidad (Santana, 2001).

En esta comunicación se presenta una síntesis de las principales conclusiones obtenidas en el Proyecto de investigación *Análisis del impacto de los procesos de evaluación externa en los centros escolares de Canarias: Su incidencia en la organización escolar el aprendizaje del alumnado y la atención al alumnado en riesgo de exclusión social* **(3)** . En el estudio se exploraron las consecuencias y los efectos de la evaluación externa realizada en 45 centros escolares que formaron parte del Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN).

El PECCAN es un proyecto de evaluación externa, aunque presenta algunas características propias de la evaluación interna ya que se propició la participación de agentes internos en los procesos de recogida de información y de elaboración del informe. Además, una vez elaborado el informe de evaluación, el Consejo Escolar del centro tuvo la oportunidad de analizar y discutir su contenido, así como de formular cuantas consideraciones consideró oportunas al mismo, y el análisis estadístico de los resultados de la evaluación fue puesto a disposición del centro con la intención de que pudiera ser utilizado por el mismo como elemento de partida para el desarrollo de planes de mejora.

Los propósitos principales del PECCAN se centran en la detección de los puntos fuertes y débiles del funcionamiento de los centros, identificando posibles ámbitos de mejora; estimular a las comunidades educativas para que desarrollen procesos de mejora, evaluando de forma progresiva todos los centros educativos de Canarias; favorecer la comunicación entre los centros y la Administración Educativa. Para ello, los procesos de evaluación aportan información que ayuda a la Administración Educativa a la comprensión de lo que está sucediendo en los centros educativos, lo cual facilita la planificación y desarrollo de

políticas adecuadas a las necesidades de éstos; promover el conocimiento y la participación de la sociedad en el sistema educativo mediante la difusión de los datos de la evaluación. Las características principales del PECCAN es la orientación a la mejora, su carácter cíclico, su consideración del contexto y su adaptación a cada tipo de centro.

2. *Diseño y desarrollo de la investigación*

Los objetivos de este proyecto de investigación eran los siguientes:

a) Conocer el grado de *participación del profesorado* de los centros evaluados en el segundo ciclo del PECCAN en el proceso de elaboración y puesta en práctica del plan de mejora

b) Identificar cuáles son las principales *dificultades* encontradas por los centros evaluados en el segundo ciclo del PECCAN *en el desarrollo del proceso de evaluación*.

c) Identificar cuáles son los principales *beneficios* encontrados por los centros evaluados en el segundo ciclo del PECCAN en el proceso de evaluación externa.

d) Explorar las relaciones que existen entre la participación del profesorado en actividades relacionadas con el plan de mejora, las dificultades y beneficios encontrados en su participación en ellos y las condiciones institucionales para la mejora.

e) Identificar qué *condiciones institucionales para la mejora* reunían los centros evaluados en el segundo ciclo del PECCAN.

f) Conocer cuál es el *grado de desarrollo de los planes de mejora* en los centros evaluados en el segundo ciclo del PECCAN.

g) Conocer qué proyectos de innovación, además del plan de mejora, están desarrollando los centros que están en el segundo ciclo de evaluación del PECCAN.

h) Describir la experiencia concreta de cuatro centros en el diseño y desarrollo de planes de mejora, analizando *el impacto de la evaluación externa* en la organización escolar, el aprendizaje del alumnado y la atención al alumnado en riesgo de exclusión social, e identificando las *condiciones organizativas que han contribuido al*

éxito o fracaso de iniciativas de mejora.

i) Proponer medidas para mejorar los procesos de evaluación externa, tanto del proceso general como de los procesos que se desarrollan en cada centro evaluado

j) Realizar sugerencias específicas para el desarrollo de los planes de mejora derivados de futuros planes de evaluación externa y para el proceso de asesoramiento a los mismos.

Para abordar estos objetivos de investigación se propusieron tres estudios. El primero recogió las percepciones del profesorado de los centros evaluados sobre su participación en planes de mejora en los centros, las dificultades encontradas en el proceso y los beneficios alcanzados al participar en la evaluación, así como las condiciones institucionales para la mejora, teniendo en cuenta las seis condiciones institucionales para la mejora identificadas por Ainscow y colaboradores (2001):

1) Prestar atención a los beneficios que derivan de la *formulación de preguntas* y de la *reflexión.*

2) Un compromiso de *planificación colaborativa.*

3) La *participación* del profesorado, de los alumnos y de toda la comunidad en los proyectos y decisiones de la escuela.

4) Un compromiso con la *formación permanente* del profesorado

5) Estrategias de *coordinación*.

6) Un *liderazgo eficaz*, pero no sólo del director: la función de liderazgo debe extenderse por toda la escuela.

Para este primer estudio se recogió información por medio de un cuestionario de profesorado utilizado en la evaluación (adaptado de la escala de Ainscow y colaboradores, 2001). Contestaron el cuestionario 2.405 docentes -463 de Educación Infantil y Primaria, y 1.942 de Educación Secundaria- de los 45 centros evaluados por segunda vez en el PECCAN los cursos 2005-06 y 2006-07. Realizamos un análisis preliminar de los 13 centros evaluados el curso 2005-06 que puede consultarse en Santana, Quesada y Hernández (2007).

En el segundo estudio se recogieron datos acerca del desarrollo de los planes de mejora y de los proyectos de innovación de los centros participantes. La información se recogió por medio de dos fichas y de 24 ítems que componen la escala de valoración de las Condiciones Institucionales para la Mejora (Ainscow y col., 2001, denominada escala CIM). La ficha del plan de mejora contiene una primera parte en la que el Coordinador de la Comisión de Evaluación y Calidad expone los datos básicos del plan y valora su desarrollo, y dos partes más -exactamente iguales- en las que algún miembro del Equipo Directivo y el Inspector o la Inspectora del centro valoran el desarrollo del plan de mejora.

La ficha de los proyectos de innovación, una para cada proyecto, tienen una estructura similar pero referida a proyectos de innovación que reunieran las siguientes características: que el momento de la recogida de datos estuvieran al menos en su segundo año de desarrollo; que hubieran surgido a iniciativa del profesorado del centro; que estuvieran centrados en aspectos de metodología didáctica u organización del centro, y que tuvieran como objetivo explícito mejorar el aprendizaje del alumnado. Los agentes que completaron esta última ficha fueron: el Coordinador o la Coordinadora del proyecto de innovación, algún miembro del Equipo Directivo y el Inspector o la Inspectora del centro.

Los datos recogidos en la parte descriptiva de ambas fichas fueron: temática que aborda el proyecto, relación con el aprendizaje del alumnado, número de cursos que se viene desarrollando, número de docentes que participan, si tiene coordinación o no, si la coordinación tiene horas de liberación para el proyecto, a qué niveles y etapas afecta, número de alumnos que se benefician del proyecto, si tiene subvención y en qué cuantía, fuentes de financiación, unidades organizativas implicadas en el proyecto, equipos de ciclo o departamentos participantes, si ha sido aprobado por alguna instancia externa al centro, necesidades que motivaron el proyecto, beneficios esperados, beneficios obtenidos, evidencias de los beneficios alcanzados, dónde y cómo se pueden verificar las evidencias, problemas y dificultades en su desarrollo, antecedentes del plan o

proyecto, y si ha obtenido reconocimiento externo. La muestra la compusieron los 45 centros evaluados en el segundo ciclo del PECCAN los cursos 2005-06 y 2006-07.

En el tercer estudio se exploró el impacto de la evaluación, recabando información sobre el desarrollo de la evaluación y el proceso de elaboración y desarrollo del plan de mejora, y sobre sus efectos sobre el centro. Se seleccionaron cuatro centros que habían sido evaluados en alguna edición del PECCAN, tres institutos de educación secundaria y un colegio de educación infantil y primaria.

Se trataba de escoger centros que estuviesen desarrollando planes de mejora como resultado de la evaluación externa pero que respondieran a características diversas en cuanto al tipo de enseñanzas que impartían (primaria vs. secundaria); cultura innovadora (con tradición en evaluación de centros y proyectos de innovación vs. con poca tradición innovadora); que atendieran a alumnado en riesgo de exclusión social; y con circunstancias contextuales distintas (que hubieran habido obstáculos externos e internos vs. que el proceso se hubiera producido en un entorno estable; entorno rural vs. urbano).

Las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron: la entrevista individual o en grupos (hasta tres personas) y el análisis de documentos. En cada centro se entrevistó a diferentes agentes: miembros del equipo directivo; orientador/a; coordinador de la Comisión de Evaluación y Calidad, y coordinadores de proyectos de innovación. Por otro lado, los documentos analizados fueron el informe de evaluación del centro y otra documentación entregada (en papel o en formato digital) en la presentación de la evaluación al centro; plan de mejora del centro; documentos del centro -o de los equipos de ciclo o departamentos- que contengan referencias al plan de mejora; otra documentación que sugieran agentes del centro.

3. *Principales resultados y conclusiones*

Estudio I

La participación del profesorado en la elaboración y puesta en práctica del plan de mejora ha sido baja. El profesorado de Infantil y de Primaria ha participado más que el de Secundaria. Las actividades con

mayor participación entre el profesorado, tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria, fueron la puesta en práctica del plan de mejora, reuniones en las que se discutieron los resultados de la evaluación, y sesiones de trabajo en las que se delimitaron y decidieron los ámbitos a mejorar. Más de la mitad del profesorado de Infantil y Primaria manifestó haber participado, además, en la evaluación y seguimiento del plan.

Las respuestas del profesorado de Infantil y Primaria son más positivas que las del profesorado de Secundaria. El profesorado de Infantil y Primaria manifiesta haber participado más en las actividades del plan de mejora, percibe menos dificultades, y valora más el impacto positivo del plan que el profesorado de Secundaria.

Para el profesorado la dificultad más importante en el desarrollo del plan de mejora fue la escasez de tiempo para poder realizar reuniones de coordinación. El profesorado de Secundaria destaca las siguientes dificultades, en orden de frecuencia: falta de tiempo para la coordinación entre los distintos sectores de la comunidad educativa y la necesidad de infraestructuras y equipamiento escolar. Para el profesorado de Infantil y Primaria las principales dificultades fueron la necesidad de infraestructuras y equipamiento, y la movilidad del profesorado.

Según el profesorado de las diversas etapas, el plan ha contribuido a mejorar la organización del centro. Pero también ha mejorado la convivencia, la coordinación docente, y las relaciones con el entorno, aunque en diferente orden en Infantil y Primaria, y Secundaria. El impacto ha sido menor en la participación de las familias, la enseñanza en el aula, y el aprendizaje del alumnado.

El profesorado, en general, coincide en identificar como principales beneficios del plan de mejora: la toma de conciencia de la importancia de mejorar los canales de comunicación entre las familias y el profesorado, y la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el rendimiento del alumnado y el funcionamiento del centro. En Infantil y Primaria se añade la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre la práctica educativa, y en Secundaria poder contar con un referente para comparar resultados en una futura evaluación.

La participación del profesorado de todos los niveles en el plan de mejora, y los beneficios del plan parecen estar relacionados con las condiciones institucionales para la mejora y con una mejor percepción de su impacto en el centro. Sólo en el caso de Secundaria se observa una relación negativa, pero menos estrecha, entre los obstáculos para el desarrollo del plan de mejora y las condiciones institucionales para la mejora.

Estudio II

Los centros evaluados por segunda vez en el contexto del PECCAN presentan situaciones distintas respecto a las condiciones institucionales de mejora, tanto aquellos cuyo profesorado señala que reúne todas las condiciones hasta aquellos en los que el profesorado manifiesta que carece de cuatro de ellas. En total, 23 centros reúnen entre cuatro y seis condiciones institucionales para la mejora y 21 tienen tres o menos condiciones para la mejora.

Es destacable que el liderazgo pedagógico es una condición clave pues no la reúnen aquellos centros que tienen tres condiciones o menos para la mejora, pero la tienen todos los centros que tienen más de tres condiciones excepto dos.

Sería conveniente contrastar la prevalencia de la coordinación docente y la reflexión sobre la práctica y ausencia de participación de agentes internos y externos, y formación permanente del profesorado con datos de otras fuentes para, en caso de que se confirme, emprender las acciones necesarias para mantener las condiciones institucionales para la mejora dominantes o ir creando las condiciones para que los centros educativos puedan emprender procesos de mejora con mayores garantías de éxito, según el caso.

La importancia del liderazgo pedagógico como condición institucional para la mejora está suficientemente contrastada en la literatura. Los datos de este estudio subrayan la necesidad de promover prioritariamente tal tipo de liderazgo en cualquier esfuerzo de mejora de la educación.

El análisis por separado de las respuestas del profesorado de centros de Infantil y Primaria y de Secundaria muestra que existe, al menos, una diferencia entre los distintos tipos de centros: los colegios parecen

tener más condiciones para la mejora que los institutos.
El carácter fragmentario, y en algunos casos contradictorio, de las informaciones recogidas permite afirmar que los centros no tienen documentado el desarrollo de los planes de mejora. Los datos recogidos permiten concluir que al menos dos de cada cinco centros evaluados por segunda vez en el contexto del PECCAN parecen haber desarrollado planes de mejora como consecuencia del primer ciclo de evaluación. En todo caso las evidencias del impacto de los planes desarrollados parecen ser más bien escasas y no estar documentadas.
Los datos relativos a las condiciones institucionales para la mejora en relación con los planes de mejora parecen bastante coherentes: 14 de los 18 centros que elaboraron planes de mejora reúnen entre 4 y 6 condiciones institucionales para la mejora.
En 21 de los cuarenta y cinco centros evaluados se recogieron fichas de proyectos de innovación: un CEO, diez IES, tres Centros concertados y siete CEIP.
Los centros cuyo profesorado considera que reúnen las seis condiciones para la mejora son Colegios de Educación Infantil y Primaria, relativamente pequeños (13, 19 y 38 docentes) y tienen cinco o seis proyectos de innovación.
Los siete Colegios de Educación Infantil y Primaria que desarrollan proyectos de innovación suelen ser pequeños (entre 13 y 20 docentes, aunque hay dos que tienen 38 y 39) y reúnen entre cuatro y seis condiciones institucionales para la mejora; desarrollan entre tres y seis proyectos, excepto uno que solo desarrolla un proyecto. Por contraste los Institutos de Educación Secundaria suelen ser grandes (tienen entre 39 y 62 docentes, aunque hay dos que tienen 20) y, de ellos, 4 reúnen cuatro o cinco condiciones para la mejora y 6 reúnen tres o menos; desarrollan uno o cuatro proyectos de innovación, excepto dos centros que desarrollan dos y nueve proyectos, respectivamente.
Los datos relativos a las condiciones institucionales para la mejora en relación con los proyectos de innovación parecen bastante coherentes: 13 de los 21 centros con proyectos de innovación tienen entre cuatro y seis condiciones institucionales para la mejora.
Por último, destacan 8 centros educativos cuyo profesorado manifestó

que sus centros reunían entre cuatro y seis condiciones para la mejora desarrollaron un plan de mejora, y entre dos y cinco proyectos de innovación.

Estudio III

En los cuatro centros participantes en el estudio de casos el proceso de evaluación se desarrolló sin contratiempos notables.

En dos casos los agentes entrevistados señalaron que el profesorado estuvo de acuerdo con la descripción del centro que ofreció el informe de evaluación. En un centro cuestionaron algunos datos y en otro cuestionaron el informe en su totalidad, de tal modo que llevaron a cabo un autodiagnóstico posterior del centro.

Tres centros -dos institutos y el colegio, casos 2, 4 y 1- elaboraron un plan de mejora con objetivos, actividades, responsables, temporalización y seguimiento. El otro centro -caso 3- no elaboró plan sino un documento de dos páginas con 9 propuestas de mejora. En dos de los casos -1 y 3- se invirtió unas semanas en elaborar el plan de mejora, en los otros dos casos -2 y 4- se ocuparon varios meses.

Entre los objetivos de mejora en todos los casos se cubrían los siguientes ámbitos: trabajo con el alumnado de aspectos relacionados con la convivencia y con hábitos y competencias básicas, coordinación entre el profesorado en ámbitos concretos, y participación de las familias y relaciones del centro con ellas.

Dos de los centros -casos 1 y 2- llevaron a la práctica el plan de mejora y uno de ellos -caso 4- tenía la intención de desarrollarlo el curso siguiente tras la recogida de la información. El centro que elaboró propuestas de mejora -caso 3- estuvo dos cursos intentando llevarlas a la práctica, con un éxito desigual.

En dos centros el impacto de la evaluación parece bastante evidente. En ambos centros el plan de mejora constituyó un punto de referencia para los cursos siguientes. En otro caso ha sido más bien limitado. Y en el otro caso es pronto para valorarlo debido a que pensaban desarrollar el plan de mejora a partir del curso siguiente a la recogida de información (2007-08). En los dos centros señalados, los ámbitos en lo que mayor impacto ha tenido la evaluación han sido la organización del centro y después la atención al alumnado en riesgo de

exclusión social.
Hay pocas evidencias del impacto de la evaluación en el aprendizaje del alumnado. En un centro los agentes entrevistados consideraban que como resultado de la evaluación había aumentado la matrícula; también había aumentado el número de innovación en los que estaba implicado el profesorado; se habían producido cambios en la organización de la atención a la diversidad, desarrollándose principalmente en el aula ordinaria; y había aumentado la participación de las familias. En el otro, según los agentes entrevistados, la evaluación había contribuido a la disminución del absentismo del alumnado; a la mejora del clima de las aulas; a la mejora del rendimiento en Bachillerato; y a una mayor participación de las familias en las actividades y proyectos del centro, y en el aprendizaje de sus hijos.
Otra consecuencia de la evaluación fue que ambos centros, después de haber elaborado el plan de mejora se presentaron a la convocatoria del Programa de Centros de Atención Preferente (PROCAP), lo cual ha permitido poder contar con más recursos económicos, personal y horas lectivas de descuento. Todo ello ha redundado en la notable mejora la atención al alumnado en riesgo de exclusión social.
Tres de los centros -dos institutos y el colegio- desarrollaban bastantes proyectos de innovación, muchos de ellos iniciados después de la evaluación y algunos relacionados con varios objetivos del plan de mejora. Ello puede significar que la evaluación externa funcionó como catalizadora de la implicación del centro en diversos proyectos de innovación.
En todos los centros, los proyectos de innovación, por su tradición, por el impacto positivo que habían supuesto o por el apoyo que recibían del profesorado y del equipo directivo, recibían una atención especial y se puede decir que eran "proyectos emblemáticos" de cada centro.
En cuanto a las condiciones externas para la mejora, en el momento en que se lleva a cabo esta investigación, puede decirse que:

- El entorno de todos los centros era relativamente estable, aunque en dos de ellos habían ciertas turbulencias; los principales elementos de estabilidad lo constituían, en dos casos, la estabilidad del

profesorado y, en los otros dos, el mantenimiento o aumento de la matrícula y la disminución del absentismo; el elemento común de inestabilidad lo constituía el bajo nivel socioeconómico y cultural de parte del alumnado y otros elementos compartidos por dos centros eran: el descenso de la matrícula; el cambio en personal del centro (la orientadora, becarios o monitores) y la necesidad de negociar anualmente apoyos para los proyectos.

- En el entorno había disponibles agentes de apoyo externo: todos tenían acceso, al menos, al apoyo de una asesoría del Centro de Profesorado de la zona y los tres centros que estaban en el PROCAP tenían acceso al equipo de coordinación del programa.

- En el entorno también habían algunos referentes para la mejora, en todos los centros algunos proyectos o el propio plan de mejora habían contado con ellos, pero parece que no son demasiado accesibles.

- En el entorno había disponibles recursos materiales y humanos pero que habían de buscarse activamente; en el caso de los tres Centros de Atención Preferente los recursos por pertenecer al programa son: una asignación económica extra, 5 horas de liberación de horas de docencia para la coordinación del proyecto, personal extra (una educadora social y/o una trabajadora social) y la preferencia al acceso de proyectos convocados por la Consejería de Educación; todos los centros consiguieron algunos recursos por su participación en proyectos de innovación.

En cuanto a las condiciones internas para la mejora, cuando se llevó a cabo esta investigación, debemos señalar que:

- Los cuatro centros tenían una dirección que se caracterizaba por ejercer un liderazgo activo, por tener una actitud proactiva frente a las presiones externas y por su capacidad de captar recursos extra del entorno.

- Todos los centros se caracterizaban por tener un buen clima escolar, desarrollarse en ellos procesos de liderazgo pedagógico ejercido por el director y por los docentes que coordinaban proyectos

de innovación y porque un núcleo importante de profesorado estaba implicado en los proyectos.

- Tres centros mantenían relaciones estrechas con diversos agentes del entorno, no sólo con la Administración educativa sino con otros centros, servicios sociales y sanitarios, y otras instituciones privadas; lo que estas relaciones proporcionaban a los centros eran, principalmente, recursos extra, aunque también obtenían referentes para la mejora y asesoramiento.

- El profesorado de ninguno de los institutos ni del colegio se caracterizaba por compartir un núcleo básico de metas y principios de actuación pedagógica como centro; más bien han llegado a acuerdos parciales sobre temas relacionados con el funcionamiento del centro y con los proyectos de innovación que no siempre ni todos llevan efectivamente a la práctica.

4. *Referencias bibliográficas*

Aiscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid: Narcea.

Aiscow, M.; Hopkins, D; Southworth, G., y West, M (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

Cabrera, B. (2001). Notas sobre políticas de evaluación y calidad en la educación en España, en L. Santana (Coord.) *Trabajo, educación y cultura. Un enfoque interdisciplinar.* Madrid: Pirámide, pp. 211-225.

Centro de Estudios del Cambio Social (2003). Evaluación de la calidad de la educación, en *Informe España 2003. Una interpretación de su realidad social.* Madrid: Fundación Encuentro, pp. 157-222.

De Miguel, M. (1997). "La evaluación de centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico". *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 145-178.

De Miguel, M., Madrid, V., Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria.* Madrid: Escuela Española.

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe*

internacional. Barcelona: Paidós/MEC.
Santana, P., Quesada, C. y Hernández, V. (2007). El desarrollo de planes de mejora en los centros educativos: percepciones del profesorado sobre su participación, y sobre los beneficios y dificultades encontradas. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Convivencia, Equidad y Calidad*, 861-867.
Santana, P. (2001). "Cuatro tesis sobre la calidad de la educación en los centros educativos". *Oroval Revista del Centro de Profesorado Valle de la Orotava"*, 5 (junio), 24-29.
Santana, P. (2001-2002). "La evaluación de centros de educación secundaria: de la teoría a la práctica". *Qurriculum*, 15, 55-89.

Modelos matemáticos para la evaluación de los sistemas educativos

Elsa Peña-Suárez
Rubén Fernández-Alonso
José Muñiz
Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias

La Ley Orgánica de Educación (2/2006) propone dos clases de evaluación de diagnóstico, las cuales varían en su alcance y finalidad. Una de estas clases -la evaluación censal realizada para la mejora de los centros- es responsabilidad de las comunidades autónomas. Este tipo de evaluación pretende valorar las condiciones y posibilidades para llevar a cabo un aprendizaje, mediante la medición de conocimientos y destrezas adquiridas y circunstancias familiares y emocionales que inciden en el aprendizaje del alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Concretamente la Evaluación de Diagnóstico llevada a cabo por la Administración Educativa en Asturias persigue dos finalidades: por una parte, estimar y describir las competencias del alumnado en un momento de su escolarización y, por otra, analizar los factores asociados a los resultados de los alumnos. El objetivo del presente trabajo es analizar la estructura y las relaciones que compone un cluster de variables metodológicas asociadas a los resultados de los alumnos en la Evaluación de Diagnóstico.

En dicha evaluación se siguen las aportaciones del movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2005), por lo que se presentarán la evolución de los diferentes modelos Eficacia Escolar, se continuará con el desarrollo del marco teórico de la evaluación y finalmente se desarrollará el modelo elaborado de variables metodológicas.

1. *Evolución de modelos de la Eficacia Escolar*

El nacimiento del movimiento de eficacia escolar se sitúa en 1966, año en el que se publicó el*Informe Coleman* . Concretamente esta línea surge a partir de una serie de reanálisis de dicho informe que tenían como objetivo refutar los resultados de Coleman et al. (1966). Sin embargo, los resultados de esos trabajos (p.ej., Jencks *et al*., 1972; Mayeske *et al.*, 1972; Smith, 1972) llegaron a conclusiones similares a los de Coleman (1966): el poder explicativo de una serie de variables de entrada -fundamentalmente el nivel socio-económico de los estudiantes- reducía el efecto de las variables escolares a un valor insignificante. La causa de estos resultados se atribuía a una razón metodológica, a pesar de trabajar con muestras representativas de la población, todos los trabajos seguían un *modelo Input-Output* (IP): se estudiaba la relación entre los elementos de entrada en la escuela -niños, profesores y recursos materiales, fundamentalmente-, y los resultados en forma de rendimiento de los alumnos.

Posteriormente la publicación de estudios de *escuelas prototípicas o outliers* permitieron añadir factores de proceso al inicial *modelo entrada-producto*, con lo que se obtiene el *modelo Input-Process-Product* (IPP). Gracias a un pionero estudio de Weber (1971) se abrió una nueva línea de trabajo con el estudio de *escuelas prototípicas* o *outliers*. Son casos extremos que se eliminan de los análisis por sus resultados inusuales, pero que resultan útiles para conocer comportamientos o resultados extraordinarios. Dentro de este enfoque destacan los trabajos cuyo objeto de estudio son las *escuelas ejemplares.* Este término se refiere a *"centros cuyos resultados son claramente superiores a los previstos en función de sus resultados previos y de la población a la que acogen"* (Murillo, 2005, p.50). Un ejemplo de esta etapa es el estudio de Edmonds (1979), considerado el primer modelo de Eficacia Escolar. Este autor localizó algunos

factores que caracterizaban a los buenos centros elaborando el llamado *"modelo de los 5 factores"*: liderazgo, altas expectativas, clima escolar, orientación hacia el aprendizaje y, por último, evaluación y seguimiento constante.

En 1979 se publicaron *Fifteen Thousand Hours* (Rutter *et al.*, 1979) y *School Social Systems and Student Achievement*, (Brookover *et al.*, 1979). Con ellos se inició una nueva etapa caracterizada en el aspecto metodológico por ser una síntesis de las aportaciones de las dos etapas anteriores: muestras representativas y aplicación de técnicas cualitativas para obtener datos de proceso, tanto del centro escolar como del aula. Los estudios generaron interesantes hallazgos que pusieron en marcha procesos de cambio en las escuelas y sirvieron para la toma de decisiones políticas (p.ej. Coleman, Hoffer y Kilgore, 1981; Teddlie y Stringfield, 1993, Mortimore et al., 1988)

Posteriormente Aitkin y Longford (1986) demostraron la superioridad de las técnicas de los modelos multinivel o modelos jerárquicos lineales frente a otras aproximaciones como análisis de regresión múltiple. Este avance supone un nuevo período en el que la investigación se hace más compleja y más abierta, al aceptarse como válida cualquier alternativa metodológica que cumpla con los requisitos de la investigación científica. Además a partir de ese momento se incluye al contexto como una dimensión a tener en cuenta en dos sentidos. Por un lado, se comienzan a estudiar las características de la política regional o estatal que pueden influir en la eficacia, por ejemplo, la actuación de la inspección. Por otro lado, también aparece el contexto como un nivel que comprende algunas variables de eficacia escolar, con lo que se instala el *modelo contexto-entrada-proceso-producto* (CIPP). El número de trabajos de eficacia escolar desarrollados en esta época es ingente y este movimiento de investigación comienza a extenderse a otras latitudes y crece el interés por los estudios internacionales (Murillo, 2007). De esta etapa destaca Scheerens (1990) que propone el primer modelo de Eficacia Escolar con un marco de variables CIPP y una estructura multinivel: centro, aula y alumno. Destaca también, el modelo de Stringfield y Slavin (1992) considerando como niveles el contexto, centro, aula y

alumno. Sammons, Thomas y Mortimore (1997) incluyen en su análisis jerárquico un nivel de departamento y, recientemente, Creemers y Kyriakides (2006) y Kyriakides y Creemers (2008) desde un enfoque multinivel se centran en el nivel de aula, concretamente, en el estudio del comportamiento del docente y en la construcción de clusters de variables. En España destaca el modelo de eficacia de la EGB (Murillo, 2008) y el modelo iberoamericano de Eficacia Escolar (Murillo, 2007).

La última tendencia a partir de Hopkins y Reynolds (2002) es la confluencia del movimiento de la Eficacia Escolar con la línea de la Mejora Escolar, creándose un nuevo enfoque llamado la Mejora de la Eficacia Escolar (MEE) (Reynolds et al., 1997; MacBeath y Mortimore, 2001; Murillo, 2001; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003). Bajo este prisma se entiende que los factores encontrados por la Eficacia Escolar pueden ser incorporados en líneas de actuación de la Mejora Escolar, suponiendo un beneficio mutuo (Creemers y Reezigt, 1997; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993). De tal forma la Eficacia proporciona experiencias y conocimientos en proyectos de Mejora, y a su vez, la Mejora puede validar sus experiencias y ofrecer nuevas posibilidades de factores de eficacia (Creemers et al., 2007).

2. *Evaluación de diagnóstico*

El marco teórico de esta evaluación se basa en el movimiento teórico-práctico presentado y en evaluaciones transnacionales como los estudios PISA *(Programme for International Student Assessment)* o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*). De tal forma que el resultado es una evaluación que sigue una aproximación sistémica: la escuela se interpreta en el marco de un modelo CIPP articulado en variables de distinta naturaleza (contexto/entrada, proceso y producto) que, a su vez, operan de forma jerárquica en cuatro niveles: sistema, centro, aula y alumno, obteniendo un análisis real y contextual de los datos. La siguiente tabla muestra la organización de todas las variables del estudio dentro de la matriz de especificaciones. En la misma se distinguen cuatro tipos de variables (contexto, entrada, proceso y producto) medidas en cuatro niveles (sistema educativo, centro y alumnado) (Adams y Wu, 2002).

	Sistema Educativo	Centro	Aula	Alumnado
Contexto	Características del sistema educativo			
Entrada		Características del centro (tamaño, titularidad, recursos etc.)	Características del profesorado (edad, experiencia etc.)	Características del alumnado (sexo, SEC*, nacionalidad etc.)
Proceso		Sentido de la comunidad Liderazgo y dirección escolar Relaciones y convivencia en el centro Altas expectativas globales Formación continua y desarrollo del profesorado	Metodología de aprendizaje Calidad de la respuesta educativa Ambiente del aula ordenado Implicación familiar	Actitudes y motivación Hábitos de trabajo Apoyo al estudio Expectativas académicas
Producto				Resultados del alumnado en la evaluación
SEC: índice Socioeconómico y Cultural				

Tabla 1: Matriz de especificaciones que distingue tipos de variables y niveles evaluados

Esta matriz incluye todos los factores relevantes y a partir de ahí es posible construir un modelo que incluya información de cómo los distintos indicadores interaccionan en diferentes niveles. Para llegar a la formulación de estos modelos, como se ha visto es fundamental emplear los rudimentos técnicos generados por el análisis jerárquico-lineal. Por ejemplo, a través de un modelo comprensivo se puede responder a preguntas del tipo: ¿cómo afecta a un estudiante de índice socioeconómico y cultural bajo escolarizarse en un centro cuyo índice social sea alto?, ¿qué relación existe entre la motivación del alumnado y ciertos estilos metodológicos y didácticos en el aula?, ¿cómo interaccionan las expectativas del alumnado con la predicciones que el profesorado y las familias emiten sobre el futuro académico del alumnado?, etc. Además permite prestar especial atención a indicadores de proceso centro y de aula, para conocer su impacto en el rendimiento y a partir de ahí iniciar políticas de mejora.

Concretamente el siguiente apartado es un ejemplo de indicador de

proceso articulado en tres niveles: centro, aula y alumnado que recientemente que se ha elaborado a partir de la aplicación de la Evaluación de Diagnóstico 2009.

Evaluación de aspectos metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La revisión y la actualización de los aspectos metodológicos son importantes a la hora de mejorar rendimientos académicos, de dar una adecuada atención a la diversidad, de potenciar la equidad de nuestro sistema educativo, y como no, de mejorar los rendimientos del alumnado medidos a través de pruebas competenciales.

Los centros educativos cuentan con espacios para esta reflexión metodológica, fundamentalmente los departamentos de coordinación didáctica, la Comisión de coordinación pedagógica y el Claustro.

Medida de este indicador

El modelo sobre la metodología de enseñanza y aprendizaje y la calidad de la respuesta educativa del centro se basa en el estudio de un conjunto de variables analizadas en tres niveles: estudiante, grupo-aula y centro educativo.

En el *nivel de alumnado* las variables medidas se presentaron en una escala, donde 0 indicaba nunca o casi nunca y 3 siempre o casi siempre. Estas medidas se referían a la claridad de las explicaciones del profesorado y al seguimiento adecuado del aprendizaje.

Para conocer si el profesorado explicaba claro las respuestas del alumnado fueron analizadas de tal forma que se identificaron tres grupos de estudiantes, en función de la valoración que hicieron de las explicaciones del profesorado: insuficientes; suficientes y excelentes. En cuanto al seguimiento adecuado del aprendizaje se les pidió que valorarán la frecuencia con la que el profesorado tiene en cuenta cuatro factores distintos a la hora de calificar el rendimiento académico: las notas de los controles y exámenes, el comportamiento en clase, el interés y el esfuerzo del alumnado.

Para el estudio de los factores de *nivel de aula* se tuvo en cuenta las respuestas del alumnado sobre la claridad de las explicaciones y la variedad de procedimientos para calificar el aprendizaje. De tal forma que se crearon dos índices que resumen el promedio a de las

respuestas del alumnado a nivel de aula sobre estas cuestiones.
En este nivel también se incluyen otras medidas relacionadas con la gestión del tiempo por parte del profesorado y el comportamiento del alumnado en el aula. En relación a la distribución del tiempo de aula se calcularon los porcentajes de tiempo dedicados a diferentes tareas: de tipo administrativo, de control de aula y actividades de enseñanza-aprendizaje.
Por último se construyó un índice que recoge la percepción de docentes y alumnado sobre del ambiente ordenado de la clase. Una valoración negativa del orden de aula (por ejemplo, estar de acuerdo con que la clase es muy ruidosa) se transformó para que las puntuaciones más altas significaran siempre un ambiente de aula más ordenado. Además el índice fue tipificado para que la media de Asturias en el índice ambiente ordenado de aula fuese igual a 0, indicando los valores positivos mejor ambiente y los valores negativos peor ambiente de aula.
Finalmente el modelo incluye tres factores medidos a *nivel de centro.* Se compone de tres indicadores: concepciones curriculares y metodológicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, política de atención a la diversidad del centro y establecimiento de metas claras y compartidas.
El primer factor se refiere a concepciones curriculares y metodológicas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado y de las direcciones. Se realizó un análisis factorial de componentes principales que permitió identificar dos concepciones curriculares con cierto grado de independencia.
Una concepción es la *visión activa del proceso de enseñanza y aprendizaje*. De esta forma afirman que el mejor modo de aprender es que el alumnado encuentre las soluciones a los problemas por sí mismo, y consideran que los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del currículo. El papel del profesorado es mediar y ayudar a que el alumnado desarrolle sus propias competencias. Este profesorado considera el nivel de rendimiento previo del alumnado concreto como el criterio fundamental a partir del cual valorar el progreso del alumnado como

satisfactorio o insatisfactorio. La otro concepción es la *Visión transmisora del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Los centros que puntúan alto en este índice tienen claustros que están de acuerdo con afirmaciones cercanas a la concepción transmisora de la enseñanza. Así, tienden a estar más de acuerdo con afirmaciones del tipo: la enseñanza debe basarse en problemas con respuestas claras y precisas y en ideas que el alumnado pueda captar con rapidez; sólo el profesorado puede decidir que actividades han de realizarse y no debe permitirse que el alumnado busque por sí mismo unas respuestas que pueden resultar incorrectas cuando el profesorado puede guiar directamente a las correctas. Por último, este profesorado afirma que un requisito imprescindible para el aprendizaje eficaz es una clase silenciosa.

El segundo factor se refiere a la política de atención a la diversidad del centro entendida como una tarea docente; el centro ofrece una respuesta integral a las necesidades educativas especiales; la dirección impulsa la atención de la diversidad. Finalmente el alumnado con necesidad educativa específica, inmigrante y socialmente desfavorecido está bien integrado en el centro.

El tercer factor mide la forma de establecer metas claras y compartidas. Los centros que tienen altas puntuaciones en este índice se caracterizan por tener metas claras y compartidas; estableciendo fines y objetivos compartidos a través de un proceso integral y vertebrado en todos los niveles de centro. Además la coordinación docente es asumida por todos los agentes del centro de forma conjunta. Se caracterizan por disponer de equipos directivos que instan al profesorado a trabajar de acuerdo con los objetivos educativos del centro; proponen líneas de mejora para la propia actividad docente etc. El profesorado afirma que con frecuencia coordina las tareas de su asignatura con tareas planteados por profesores de otras áreas o materias y se está de acuerdo con que el centro tiene unos criterios compartidos en cuanto a decisiones de evaluación y promoción del alumnado.

Hacia una explicación compresiva de este modelo

La siguiente figura muestra el modelo explicativo sobre las relaciones

de las variables de tipo metodológico y su influencia en las medidas de rendimiento. Como se ha dicho esta evaluación tiene un carácter censal por lo que los resultados corresponden con la población.

Las cifras que aparecen entre determinadas parejas de variables representan el coeficiente de correlación de Pearson. El valor medio, 0 puntos, indica que no existe relación lineal entre las variables estudiadas, si bien otro tipo de relaciones no lineales son posibles. Los valores superiores a 0 indican que la relación lineal entre las variables es positiva. Además de dichos análisis se calcularon las ganancias que aportan cada una de las variables tratadas en los resultados de la prueba.

Los resultados indican que a nivel de alumnado, la claridad de las explicaciones y el empleo de diferentes procedimientos de evaluación tienen su incidencia en los resultados, de hecho hacen aumentar 57 puntos el resultado de (media 500 puntos y desviación típica 100). Además ambas variables muestran una asociación bastante interesante: su coeficiente de correlación de Pearson es de 0,47, lo que indica que los estudiantes que valoran mejor las explicaciones del profesorado tienden a afirmar que dicho profesorado emplea diferentes procedimientos para evaluar su rendimiento.

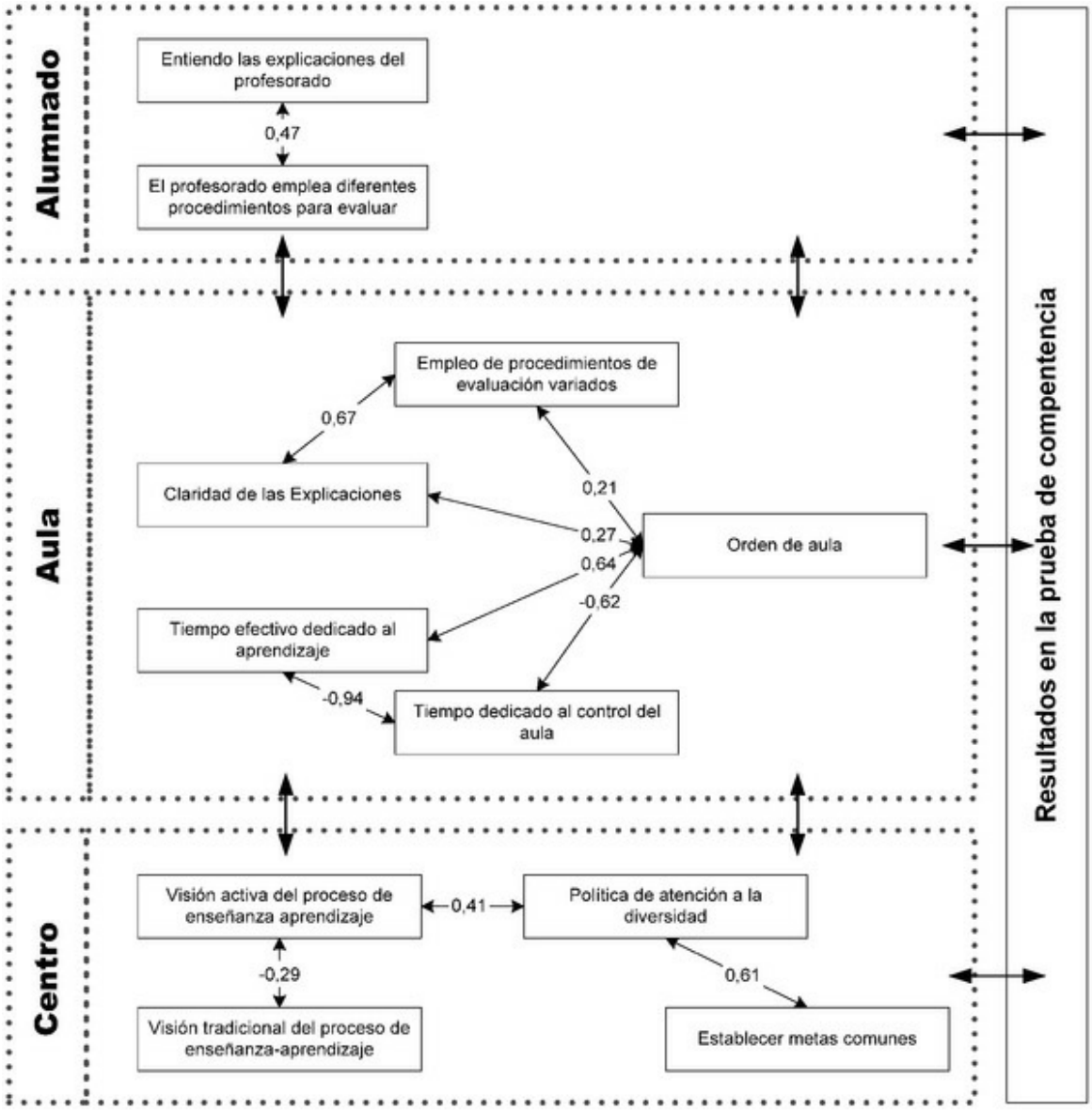


Figura 1: Modelo comprensivo de los aspectos metodológicos

Por otra parte, las variables de aula el orden de aula parece la variable capital, incrementando el rendimiento 72 puntos. Las aulas donde el orden es mayor, también son aquellas donde se invierte más tiempo en actividades de enseñanza-aprendizaje. Esto es, los grupos donde el profesor invierte un mayor porcentaje de tiempo en el control y en el mantenimiento del orden hace que se dedique menos tiempo a tareas de enseñanza-aprendizaje, como indica el coeficiente de Pearson, -0,94.

Finalmente dentro de lo factores de centro los datos indican que la coordinación docente y el establecimiento de metas claras y compartidas es la variable de más repercusión en los resultados

académicos. Destaca la asociación entre coordinación docente y atención a la diversidad. Entendiendo que los centros con mejores políticas de atención a la diversidad son aquellos donde las metas organizativas están más claras y la coordinación docente es mayor. .

3. *Conclusiones*

La Evaluación de Diagnóstico de los centros escolares en Asturias ha sabido aunar hallazgos procedentes de diversas líneas de investigación educativa con el propósito de no sólo medir rendimiento y obtener una lista de factores de influencia, sino también, con la capacidad de orientar una mejora futura de los centros en particular y del sistema educativo en general. Un ejemplo es la construcción de un modelo dinámico y multinivel referido a aspectos metodológicos que inciden en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y, en definitiva, en la calidad educativa, tales como la claridad de las explicaciones del profesorado, el orden en el aula o importancia de una buena coordinación docente y el establecimiento de metas claras y compartidas por parte del profesorado.

4. *Referencias bibliográficas*

Adams, R. J. y Wu, M. L. (2002). *PISA 2000. Technical Report.* París: OECD.

Aitkin, M. y Longford, N. (1986). "Statistical modelling issues in school effectiveness studies". *Journal of the Royal Statistical Society, 149* (Series A), 1-43.

Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Scheweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social system and studdent achievement : schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington: US Goverment Printing Office.

Coleman, J. S., Hoffer, T. y Kilgore, S. B. (1981). *Public and private schools.* Chicago: National Opinion Research Center.

Creemers, B. y Kyriakides, L. (2006). "Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model". *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 347-366.

Creemers, B. y Reezigt., G. J. (1997). "School Effectiveness and school improvement: Sustaining links". *School Effectiveness and School Improvement, 8*(4), 396-429.
Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. J. y Team., E. (2007). Effective school improvement - ingredients for sucess: The results of an international comparative study of best practice case studies. En T. Townsend (Ed.). *International Handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 825-838). Dordrecht: Springer.
Edmonds, R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.
Hopkins, D. y Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement.* London: DfES.
Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H. et al. (1972). *Inequality: a reassesment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
Kyriakides, L. y Creemers, B. (2008). "Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model". *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 183-105.
MacBeath, J. y Mortimore, P. E. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham Open University Press.
Mayeske, G. W., Wisler, C. E., Beaton, A. E., Weinfield, E. O., Cohen, W. M., Okada, T., et al. (1972). *A study of our nations´s schools*. Washington, D.C.: US Department of Health Education and Welfare.
Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). "The effects of scool membership on pupil´s educational outcomes". *Research Papers in Education, 3*(1), 3-26.
MEC. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 -5-2006).
Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J. (Coords). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar.* . Bilbao: Mensajero.
Murillo, J. (2007) (Coords.). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. 6(1). http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf. Consultado 18/09/08.
Murillo, J. (2001). "Eskola eraginkortasunaren hobekuntzarakp europako eredu baterantz". *Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria, 25*, 7-25.
Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octoedro.
Reynolds, D., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Bollen, R. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana. [traducción al español de la obra de 1996, *Making good schools*. London, Routledge.]
Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). "Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy". *School Effectiveness and School Improvement, 4*(1), 37-58.
Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments.* Londres: Paul Chapman Publishing.
Scheerens, J. (1990). "School effectiveness reserch and the development of process indicators of school functioning". *School Effectiveness and School Improvement, 1*(1), 61-80.
Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F.Mosteller. y D. P. Moyniban. (Eds.). *On equality if educational opportunity*. Nueva York: Vintage Books.
Stringfield, S. y Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B. Creemers. y G. J. Reezigt. (Eds.), *Evaluation of Edcuational Research* (pp. 35-69). Groningen: ICO.
Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a ten year study of school effects*. Nueva York: Teachers College Press.
Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four sucessful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

El efecto escolar en el rendimiento académico

Elsa Peña-Suárez
Rubén Fernández-Alonso
José Muñiz
Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias

La línea de investigación sobre Eficacia Escolar surgió de la necesidad de demostrar que los centros educativos tenían alguna influencia sobre el desarrollo de sus alumnos. Actualmente estimar la magnitud de los efectos escolares no es suficiente, por lo que se han comenzado a estudiar las propiedades que subyacen a estos efectos tales como consistencia, estabilidad, eficacia diferencial y continuidad. Concretamente esta exposición se centra en la estimación de la magnitud y la consistencia de los efectos escolares a través de distintas medidas de rendimiento.

1. *Magnitud de los efectos escolares*

Se entiende por *efecto escolar* la capacidad de los centros educativos para influir en los resultados de sus alumnos. Es decir, es el porcentaje de varianza del rendimiento del alumno debido a las variaciones entre escuelas. No es, por tanto, el efecto de la *"escolarización del alumno"* sobre el rendimiento -la comparación de rendimiento entre los que asisten y los que no asisten a la escuela- (Murillo, 2005).

La primera aproximación a la estimación de la magnitud de los efectos escolares fue calculada por Coleman et al. (1966). Uno de sus resultados más conocido da cuenta de que las diferencias entre centros escolares estadounidenses de secundaria explicaban tan solo el 4,95% de la varianza del rendimiento en Matemáticas de los alumnos blancos de 14 años, y el 8,73% de los alumnos afroamericanos de la misma edad -ambas puntuaciones corregidas por la situación socio-económica del alumnado-. Llegando a la conclusión de que las *"escuelas ejercen escasa influencia sobre los alumnos, por lo que no se puede sostener que su rendimiento sea independiente de su estatus y contexto social"* (Coleman, 1966 p. 325, tomado de Murillo, 2005).

Esa baja estimación hizo que se realizaran diferentes reanálisis para comprobar su veracidad. Uno de los más conocidos es el de Jencks *et*

al. (1972) encontrando que, tras las correcciones por las variables de entrada y el rendimiento previo, la magnitud de los efectos escolares era de 0,17 para alumnos blancos y 0,20 para estudiantes afroamericanos. Es decir, considerablemente inferiores que las obtenidas en el trabajo original.

"La estimación de la magnitud de los efectos escolares es un ámbito aún abierto a controversias" (Murillo, 2007). Los resultados obtenidos varían de manera considerable de un estudio a otro. Así, Mortimore et al. (1988) estimaron que el tamaño del efecto de centro es del 10%, incluso cuando se emplean medidas de rendimiento de carácter más práctico; Purkey y Smith (1983), por su parte, encontraron que la diferencia en el nivel de rendimiento, entre el 20% de escuelas más eficaces y el 20% menos eficaces, es de 2/3 de desviación estándar. Mandeville y Anderson (1987) encontraron que los estudiantes adquirían prácticamente todo el conocimiento de Matemáticas en el período de escolarización a diferencia de rendimiento en Lengua o en Arte, las cuales estaban influidas por otros factores ajenos al ambiente escolar como aquéllos procedentes del entorno familiar.

En fechas recientes, Teddlie, Reynolds y Sammons (2000) realizaron un gran esfuerzo por recoger y sistematizar los resultados de 26 investigaciones más relevantes sobre la magnitud de los efectos escolares. Concluyeron que la magnitud de los efectos escolares se encuentra en torno al 15%, con una amplia variación entre países y estudios.

Con población española Murillo (2004) encuentra en centros de primaria un efecto de 9,26% en Matemáticas, de 3,7% en Lengua y de 3,47% en Ciencia Sociales, de 3,37% en Ciencias Naturales y de 6,14% en rendimiento medio. En estudios transnacionales como "*Programa para la Evaluación Internacional del Aumnado*" (PISA) de la OCDE el 13,9% de la varianza total está explicada por factores de contexto y proceso del centro para España y el 15,6% para Asturias (Consejería de Educación y Ciencia, 2006). Martín et al. (2008) en un estudio longitudinal y multinivel en población española de secundaria eleva el efecto a un 20%. Recientemente el informe de la Evaluación General de Diagnóstico en Educación Primaria (IE, 2010) indica que la

variación global que se produce en los resultados de los alumnos entre unos centros y otros es de 15,8% en la Competencia en Comunicación Lingüística, de 14,6% en la Competencia Matemática, de 19,4% en la Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico y de 16,3% en la Competencia Social y Ciudadana.

Los Modelos Multinivel (MM) han suscitado gran interés en el ámbito organizacional en general y en particular a la IEE. La estructura escolar es jerárquica: alumnos están agrupados en aulas, las aulas están en centros escolares, los centros están incluidos en distritos etc., por tanto la estrategia multinivel hace recoger de forma precisa el medio natural de los datos (Heck y Scott, 2000). Por tanto este tipo de análisis posibilita detectar diferentes fuentes de variación a través de los distintos niveles y a través de las distintas variables predictoras que se van incluyendo progresivamente en forma de efectos fijos o efectos aleatorios. Precisamente la detección de esas fuentes de variación entre los niveles de análisis es la forma de estimar la magnitud de los efectos escolares.

2. *Consistencia de los efectos escolares*

Uno de los factores que generan la diversidad de resultados en la estimación de los efectos escolares es la utilización de varias medidas de resultado. Podría ocurrir que en un determinado centro los alumnos que tengan buenos resultados en Matemáticas y no tan buenos en Comprensión Lectora, o que éstos tengan alta autoestima pero con nulos conocimientos de Inglés. Es lo que se llama, técnicamente, consistencia de los efectos escolares. Esta cuestión tiene un alto interés académico y práctico: si los efectos escolares no son consistentes, complica el cálculo de la magnitud del efecto y, con ello, la búsqueda de escuelas eficaces y la determinación de factores asociados (Murillo, 2007).

La mayoría de las investigaciones miden la consistencia de los efectos escolares entre distintos productos por medio de la estimación de la correlación entre la eficacia de un centro obtenida a partir de dos variables de producto. Concretamente se elaboran los residuales de cada variable de producto, la diferencia entre el logro esperado y el obtenido teniendo en cuenta características contextuales del alumnado

y del centro. Posteriormente se calcula el índice de correlación de Pearson o el coeficiente de Kappa, el cual mide el grado de discrepancia entre índices (p.ej., Mandeville y Anderson, 1987; Crone et al., 1994a y 1994b).

En el estudio de la consistencia de los efectos escolares es posible comparar medidas de distinta naturaleza como aquella referidas a rendimiento cognoscitivo (Lengua, Matemáticas etc.) o entre medidas no cognoscitivas (resultados sociales, afectivos etc.) o, incluso, correlacionando residuales de variables de ambos tipos.

2.1. *Entre medidas cognitivas*

En general se puede decir que la consistencia entre áreas académicas en Primaria es moderada y positiva. Por ejemplo Sammons, Nuttall y Cuttance (1993), haciendo un reanálisis multinivel del *Junior School Project* (Mortimore et al., 1988), encontraron una correlación entre Lectura y Matemáticas de 0,61. Mandeville (1988) en su trabajo obtuvo correlaciones entre 0,59 y 0,74 en Lectura y Matemáticas en diferentes cursos de Primaria. En España Murillo (2004) encuentra correlaciones moderadamente altas, 0,82 entre Ciencias Sociales y Naturales y en torno a 0,71 entre Matemáticas con Ciencias Naturales y Sociales. En Lengua y Matemáticas, Murillo (2007) encontró una correlación moderada de 0,5.

Para Secundaria destaca el estudio de Thomas, Sammons y Mortimore (1997) donde analiza la consistencia de los efectos para siete áreas a lo largo del tiempo, encontrando una correlación baja y moderada, entre 0,24 y 0,72. En España Castejón (1994) obtiene similares resultados, de hecho la relación entre Matemáticas e idioma extranjero fue de 0,63 y entre Historia e idioma extranjero fue de 0,63.

Esa disparidad de resultados en los estudios comentados referidos a población española se debe no sólo a causas de que el alumnado de referencia está en distintas etapa educativa, sino también, a que los *outputs* de Murillo (2004) proceden de la aplicación de pruebas estandarizadas de rendimiento mientras que Castejón (1994) se basa en calificaciones escolares otorgadas por docentes (Murillo, 2007).

2.2. *Entre medidas no cognitivas*

La evidencia sobre la consistencia de los efectos escolares entre medidas de rendimiento socio-afectivo es más escasa. Mortimore y cols. (1988) encontraron una relación de 0,33 entre actitud hacia la Lectura y las Matemáticas; Fitz-Gibbon (1991) halló que la consistencia entre la actitud hacia las Matemáticas y la actitud hacia la escuela era de 0,48. Murillo (2007) encontró una correlación baja pero significativa (en torno a 0,32) entre convivencia social y satisfacción con el centro.

2.3. *Entre medidas cognitivas y no cognitivas*

La discrepancia mayor se encuentra cuando se trata de medir la relación entre variables cognitivas y no cognitivas. Reynolds (1976) y Rutter et al. (1979) encontraron una alta correlación entre Eficacia Escolar y Eficacia Social (asistencia y delincuencia), concluyendo que en su conjunto *"los centros con una alta asistencia y buen comportamiento tienden a tener mejores resultados en los exámenes"*. Sobretodo se encuentra una relación fuerte entre el ámbito cognoscitivo y afectivo cuando son áreas específicas con cierta *"competencia afectiva"* como Música, Arte etc. (Kochan et al, 1996). Sin embargo Gray et al. (1983), Mortimore et al. (1988), Fitz-Gibbon (1991), Knuver y Brandsma (1993) y Murillo (2004 y 2007) concluyen que los efectos escolares medidos como resultados académicos son independientes de los estimados en variables afectivas y sociales.

En general existe una falta de estudios en población española el tema que se está abordando en general y particularmente en Educación Secundaria. Sobretodo se detecta una cierta ausencia de estudios aborden la magnitud de los efectos desde una aproximación multinivel. Así como no existe una evidencia concluyente de la consistencia de los efectos en pruebas estandarizadas de rendimiento y, menos aún, en pruebas que evalúen competencias afectivas o conductas escolares.

El objetivo del presente estudio es calcular el efecto de los centros escolares en la Evaluación de Diagnóstico del Principado de Asturias y determinar la consistencia de tales efectos a través de distintas Competencias Básicas (Ley Orgánica de Educación, 2/2006) medidas en dicha aplicación. Concretamente se plantean las siguientes preguntas claves ¿Cuál es la magnitud de los efectos de centro en el

rendimiento de la Evaluación de Diagnóstico? y ¿dichos efectos son consistentes o se manifiestan de forma similar en todas las competencias analizadas?

3. *Método*

3.1. *Participantes*

La presente comunicación es una explotación parcial de datos procedentes de la Evaluación de Diagnóstico del Principado de Asturias en su aplicación del 2008. (Consejería de Educación y Ciencia, 2008). Compuesta por 1.819 alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria y 30 centros seleccionados por un muestreo aleatorio.

3.2. *Variables*

Se distinguen variables correspondientes a dos niveles de análisis: las propias del nivel de alumnado y las referidas al centro educativo. Las variables ***de nivel 1 (nivel de alumnado)*** consideradas factores de *entrada* o características sociológicas de los alumnos son:

Sexo: Variable dicotómica con dos niveles de puntuación: 0 significa ser chico y 1 ser chica; ***Nacionalidad:*** Variable dicotómica: 0 ser español y 1 ser extranjero; *Repetidor:* Variable dicotómica: 0 no ser repetidor y 1 ser repetidor. ***Nivel socio-económico y cultural del alumnado (SEC)***: es un índice construido a partir de información aportada por el alumnado en el cuestionario de contexto. A mayor puntuación en el índice, mayor nivel socio-económico y cultural de la familia del estudiante.

Variables *producto* son los resultados en la evaluación que resumen la puntuación del alumnado en los bancos de ítems de las Competencias Básicas. Para la elaboración de dichas pruebas se parte de una matriz de especificaciones que resume los contenidos objeto de examen y se diseñan distintos formatos de pruebas. Aunque la mayoría de las competencias se evalúan mediante test de lápiz y papel compuestos por ítems cerrados de elección múltiple e ítems abiertos de respuesta construida. Sin embargo para las destrezas de comprensión y expresión oral se emplea otros formatos de prueba, que incluyen guías de corrección-codificación donde los ítems son puntuados en cuatro niveles de adecuación. Para el ajuste y parametrización de los ítems binarios se emplea la familia de modelos logísticos unidimensionales

para datos dicotómicos, mientras que los ítems con tres o más niveles de puntuación se emplean modelos de crédito parcial. Con los ítems parametrizados se calculan las estimaciones del nivel de habilidad del alumnado de forma fiable y válida (Muñiz, 1997). Las puntuaciones del alumnado se presentan en una escala que tiene de media 500 puntos y desviación típica 100.

La prueba de Competencia Matemática tiene un coeficiente de fiabilidad de 0,86, Competencia Lingüística en Inglés dicho coeficiente es de 0,73 y Competencia en Interacción de Mundo Físico (IMF) tiene un Alfa de Cronbach de 0,72.

El ***nivel 2 (nivel de centro)*** recoge un solo factor de *entrada* que indica el Índice de ***Recursos Educativos de las Familias del Centro***, resume el promedio del centro en el nivel de recursos educativos de las familias.

3.3. *Procedimiento*

El procedimiento es el propio de la Evaluación del 2008, dicha evaluación estuvo precedida por un estudio piloto para analizar las propiedades métricas de los ítems que componían las escalas de rendimiento y distintas sesiones formativas destinadas al personal del centro (Consejería de Educación y Ciencia, 2008).

3.4. *Análisis de datos*

Varios tipos de análisis fueron realizados. Para la construcción del Índice Socio-Económico y Cultural (ISEC) se aplicaron Análisis Factorial Exploratorio con el SPSS 14.0 (Peña-Suárez, Fernández-Alonso y Muñiz, 2009). Para la estimación de la magnitud de los efectos y la consistencia de los mismos se usó un programa específico de construcción de modelos multinivel, llamado HLM 6.0 (Raudenbush et al., 2005). El proceso seguido para estimar los parámetros fue de máxima verosimilitud. Para cada modelo de Competencia se partió de un modelo nulo o modelo no condicional (sin variables) que descompone la varianza entre los niveles medidos (Jee-Seon, 2009). Finalmente se calculó la correlación intraclase que es la proporción de varianza explicada por el nivel dos o nivel de centro, constituyendo la medida del efecto escolar. Posteriormente se construyó un modelo con todas las variables de contexto o ajuste. En coherencia con el

Movimiento de Eficacia Escolar, estas variables están relacionadas con el nivel socio-económico y cultural de los alumnos y de centro, con sus características personales y el rendimiento previo o el nivel socio-cultural del centro, como se han especificado anteriormente.

Para medir la consistencia del impacto escolar en las distintas escalas de Competencia se elaboraron las diferencias o residuales - entre la puntuación pronosticada por las variables ajuste con la puntuación empírica obtenida en cada prueba -mediante el procedimiento de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) y finalmente se calculó el índice de correlación de Pearson entre cada par de residuales de las distintas competencias.

4. *Resultados*

Atendiendo a las variables del nivel 1 o nivel de alumnado el 51% son hombres y 49% son mujeres, en torno al 95% son de nacionalidad española y un 26,2% no están en el curso modal que les corresponde por su edad. La media y desviación del ISEC de alumno es 0,034 (1,03) y el ISEC de centro es de -0,079 (0,46).

La tabla 1 muestra, entre otros resultados, el valor que toma el intercepto y la correlación intraclase en los distintos modelos nulos. Como se puede ver los valores de los interceptos o constantes son muy próximos a la media de la escala, 500 puntos. La correlación intraclase expresa el porcentaje de variación atribuido al centro, indica que el mayor efecto del centro educativo se encuentra en Inglés, con un 15,70% de la varianza total explicada por el nivel 2, mientras que para Matemáticas es de 9,5%.

	Intercepto y error de estimación	**Variación entre centros**	**Variación dentro de centros**	**Correlación Intraclase**
Comp. Matemática	498,6 (6,0)	923	8782	9,50%
Comp. Lingüística en Inglés	496,1 (7,4)	1532	8253	15,70%
Comp. IMF	496,8 (6,1)	968	8996	9,7%

Tabla 1. Componente de varianza en los modelos no condicionales

Una vez construido el modelo con la variables de ajuste. El intercepto o constante define un perfil de estudiante tomando el valor cero en las variables sociales. Dicho perfil se interpretaría como *"ser alumno*

español escolarizado en su curso modal con una familia con recursos socio-económicos y culturales medios y escolarizado en un centro de índice social medio". Para este tipo de alumno se le pronostican en torno a 526 puntos en Matemáticas, 522 puntos en Lengua y 517 puntos en la escala de Inglés.

En cuanto a la estimación de la consistencia de los efectos escolares, la tabla 2 recoge las correlaciones de los residuales o diferencias calculadas tras introducir las variables de ajuste.

	Comp. Matemática	**Comp. Lingüística en Inglés**	**Comp. IMF**
Comp. Matemática	1,00	0,40*	0,71**
Comp. Lingüística en Inglés		1,00	0,45*
Comp. IMF			1,00
*Correlaciones significativas al nivel de 0,05. ** Correlación significativa al nivel de 0,01.			

Tabla 2. Índices de correlación de Pearson

Existe una moderada consistencia del efecto del centro educativo entre la Competencia de Interacción con Mundo Físico e Inglés y Competencia Lingüística en Inglés y Matemáticas, siendo ambas significativas. Mientras que se encuentra una alta relación entre la Competencia matemática y la Competencia en Interacción con Mundo Físico, de 0,71.

5. *Discusión*

El trabajo presentado es una aproximación multinivel de la estimación de la magnitud y consistencia de los efectos escolares en Educación Secundaria. Para ello se analizaron tales efectos en pruebas estandarizadas que miden Competencias Básicas (Ley Orgánica de Educación, 2/2006). Los resultados muestran un mayor efecto de centro en la competencia de lengua inglesa. Dichos efectos son mayores a los encontrados por Murillo (2004) en población española de Primaria y similares a los encontrados en la aplicación de PISA para Asturias (Consejería de Educación y Ciencia, 2006).

En cuanto a la consistencia de los efectos es entre moderada y alta, con relaciones significativas entre todas ellas. Los valores que toman están cercanos a los resultados de Thomas, Sammons y Mortimore (1997). Destaca la asociación entre Competencia Matemática e Interacción con Mundo Físico, resultados que son coincidentes con los

encontrados por Murillo (2004) en Primaria.

En general este ámbito de investigación educativa es un campo controvertido. Existe una unanimidad en aspectos metodológicos como la forma de calcular la magnitud y la consistencia de los efectos escolares, pero no existe tal consenso en los resultados empíricos. No obstante es necesario profundizar en el estudio mediante el cálculo de los efectos en un nivel intermedio de análisis como el aula, a través de diseños que comparen distintas cohortes de estudiantes y ampliando la gama de variables producto, como por ejemplo estimando la consistencia en competencias no cognitivas como autoconcepto académico, asistencia a clase etc.

6. *Referencias bibliográficas*

Castejón, J. L. (1994). "Estabilidad de diversos índices de eficacia de centros educativos". *Revista de Investigación Educativa, 24*, 45-60.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M. y Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington: US Goverment Printing Office.

Crone, L. J., Lang, M. y Franklin, B. J. (1994a). Achievement measures of school effectiveness: Comparation of consistency across years. New Orleans.

Crone, L. J., Lang, M., Franklin, B. J. y Hallbrook, A. (1994b). "Composite versus component score: Consistency of school effectiveness classification". *Applied Measurement in Education 7*(4), 303-321.

Consejería de Educación y Ciencia (2006). Primer informe de la evaluación PISA 2006. Resultados en Asturias. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Ordenación y Calidad Educativa.

Consejería de Educación y Ciencia (2008). Evaluación de Diagnóstico. Asturias 2008. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Ordenación y Calidad Educativa.

Fitz-Gibbon, C. T. (1991). Multilevel modeling in an indicator system. En S. W. Raudenbush y J. D. Willms (Eds.). *Schools classrooms and pupils: international studies of schooling from multilevel perspective*

(pp. 67-83). San Diego, CA: Academic Press.
Gray, J., McPherson, A. E. y Raffe, D. (1983). *Reconstructions of Secundary Education: theory, myth and practice since the war*. London: Routledge and Kegan Paul.
Heck, R. K. & Scott, L. T. (2000). *An introduction to multinivel modeling tecniques*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
IE. (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto Curso. Informe de Resultados* Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
Jee-Seon, K. (2009). Multilevel Analysis: an overview and some contemporary issues. En R. E. Millap y A. Maydeu-Olivares (Eds.). The *SAGE Handbook of Quantitatives Methods in Psychology* (pp. 337-361). London: SAGE publications.
Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H. et al. (1972). *Inequality: a reassesment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
Knuver, A. W. y Brandsam, H. P. (1993). "Cognitive and affective outcomes in school efectiveness research". *School Effectiveness and School Improvement, 4*(3), 189-204.
Kochan, S. E., Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1996). You can't judge a high school by test data alone: Constructing an alternative indicator of secondary school effectiveness. Comunicación presentada en la reunión anual de American Educational Research Association. Nueva York.
Mandeville, G. K. y Anderson, L. W. (1987). "The stability of school effectiveness indices across grade level and subjects areas". *Journal of Educational Measurement, 24*(3), 203-216.
Mandeville, G. K. y Anderson, L. W. (1987). "The stability of school effectiveness indices across grade level and subjects areas". *Journal of Educational Measurement, 24*(3), 203-216.
Mandeville, G. K. (1988). "School effectiveness indicators revisited: cross-year stability". *Journal of Education Measurement, 25*, 349-366.
Martín, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2008). "Variables the predict academic achievement in the spanish

compulsory secondary educational system: a longitudinal multi-level analysis". *The Spanish Journal of Psychology, 11*, 400-413.
MEC. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 -5-2006).
Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). "The effects of scool membership on pupil´s educational outcomes". *Research Papers in Education, 3*(1), 3-26.
Muñiz, J. (1997). *Introducción a la Teoría de Respuesta a los ítems*. Madrid: Pirámide.
Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octoedro.
Murillo, J. (2004). Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
Murillo, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
Peña-Suárez, E., Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2009). "Estimación del valor añadido de los centros escolares". *Aula Abierta, 37*(1), 3-18.
Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983). "Effective schools: a review". *Elementary School Journal, 4*, 427-452.
Raudenbush, S., Bryk, A. y Congdon, R. (2005). HLM 6.05. Chicago: Scientific Software International.
Reynolds, D. (1976). The delinquent school. En P. Woods (Ed.). *The process of schooling* (pp. 124-178). London: Routledge Kegan Paul.
Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
Sammons, P., Nuttall, D. L. y Cuttance, P. (1993). "Differential school effectiveness: results from reanalysis of the inner London Education Authority´s Junior School Project Data". *British Educational Research Journal, 4*, 381-405.
Teddlie, C., Reynolds, D. y Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. En C. Teddlie y D.Reynolds (Eds.). *The International Handbook of School Efectiveness Research* (pp. 55-133). London: Falmer Press.

Thomas, S., Sammons, P. y Mortimore, P. (1997). "Stability and consistency in secundary school's effects on student's GCSE outcomes over three years". *School Effectiveness and School Improvement, 8*(2), 169-197.

La evaluación de diagnóstico y su repercusión en el funcionamiento del centro educativo

Susana Molina Martín
Emilio Álvarez
Universidad de Oviedo

1. *Contextualización*

Las instituciones educativas se encuentran ante el reto de mejorar la calidad del sistema educativo (LOE, art. 140) y de rendir cuentas a la sociedad de éste servicio público. De ahí, que a las evaluaciones internacionales promovidas por la *Agencia Internacional de Evaluación* (IEA) y la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), a las evaluaciones nacionales realizadas por el *Instituto de Evaluación* (IE), a los planes de evaluación de centros (LOE, art. 145) y de la función directiva (LOE, art. 146) propuestos por las Administraciones, y, a la autoevaluación interna iniciada por el centro, haya que añadir la denominada *Evaluación de Diagnóstico*, recogida en el artículo 144 de la LOE. En el desarrollo de ésta última en el Principado de Asturias, se centrará la comunicación que aquí se presenta.

2. *Descripción de la aportación*

La *Evaluación de Diagnóstico* trata de comprobar el nivel de adquisición de las competencias básicas **(4)** alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria (LOE, art. 21) y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (LOE, art. 29). Con la intención de valorar y mejorar la calidad del Sistema Educativo se han elaborado diversos sistemas de indicadores educativos, siendo uno de ellos el propuesto por el IE (2009). Sistema que utiliza la *Evaluación de Diagnóstico*, en concordancia con otras propuestas internacionales -OCDE-, y que contempla cinco grupos de indicadores: contexto, escolarización, recursos, procesos educativos y resultados educativos. Para ello, se sirve de dos instrumentos: un

conjunto de pruebas homologadas referidas a la adquisición de las competencias básicas a las que responde el alumnado y un conjunto de cuestionarios a los que responde la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado y direcciones de los centros).

La *Evaluación de Diagnóstico* se desarrollo en el Principado de Asturias de forma experimental durante un trienio (años 2006, 2007 y 2008). A partir del curso 2008-2009, esta evaluación se realiza a la totalidad del alumnado de cuarto curso de Educación primaria de todos los centros educativos ubicados en el Principado de Asturias, indistintamente de su titularidad. Esta evaluación, durante el curso académico 2009-2010, implica la realización de una prueba sobre la competencia matemática y de conocimiento e interacción con el mundo físico. Además de la prueba, la *Evaluación de Diagnóstico* podrá utilizar información complementaria obtenida a partir de encuestas al propio alumnado, a las familias, al profesorado que ejerza la tutoría de cuarto curso y al equipo directivo del centro educativo.

> "La evaluación de diagnóstico tendrá en cuenta factores de entorno, de carácter sociocultural y de proceso educativo, que se identificarán mediante encuestas cumplimentados por el alumnado, las familias, el profesorado y la dirección de los centros educativos. Entre dichos factores se valorarán las actitudes y expectativas hacia el estudio, el clima escolar, la colaboración e implicación de las familias y el índice socioeconómico y cultural del alumnado evaluado" (Consejería de Educación y Ciencia, 2010).

De ahí, que en esta comunicación se aborde la *Evaluación de Diagnóstico* desde el análisis de los factores de entorno, de carácter sociocultural y de proceso educativo que podrían influir en el rendimiento, y que se identifican mediante encuestas cumplimentados por el alumnado, las familias, el profesorado y la dirección de los centros educativos. "Entre dichos factores se valorarán las actitudes y expectativas hacia el estudio, el clima escolar, la colaboración e implicación de las familias y el índice socioeconómico y cultural del alumnado evaluado" (Consejería de Educación y Ciencia, 2010).

Además, se pretende analizar la repercusión de la *Evaluación de*

Diagnóstico en el funcionamiento de los centros educativos. Se tendrán en cuenta dos momentos: 1) durante la aplicación de las pruebas; 2) tras la obtención del Informe enviado por la Consejería de Educación. Puesto que a esta evaluación se le atribuye un carácter formativo y orientador para los centros (Consejería de Educación y Ciencia, 2007, art. 15), debería generar una reflexión y análisis interno, con la consiguiente adopción de decisiones organizativas o curriculares, que podrían tener reflejo en la planificación educativa y en la implementación de acciones de mejora, destinadas a afrontar posibles déficits que lleguen a detectarse en el alumnado.

Es decir, a esta evaluación **(5)** se le atribuye un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa (Consejería de Educación y Ciencia, 2007, art. 15). De modo, que se orienta una doble finalidad: 1) Sustentar mejoras mediante la aportación de datos contrastados a los centros, a las familias y a la propia Administración educativa. Se orientará a la medición e incremento del rendimiento y eficiencia de la acción escolar, permitirá identificar los factores que contribuyan a mejorar los rendimientos del alumnado, adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orientar la práctica docente. Las medidas destinadas a mejorar posibles deficiencias, atienden a la información proporcionada desde el contexto de cada centro y al análisis de los factores que pueden influir en el logro de mejores rendimientos (Pérez, 2008). 2) Rendir cuentas a la comunidad escolar mediante: a) la información transparente acerca del uso que se hace de los medios y recursos puestos a su disposición; b) la valoración de los resultados que con ellos se alcanzan.

3. *Metodología*

Para alcanzar estos objetivos, se ha partido de la recogida y análisis de la información contenida en los documentos elaborados desde la Consejería de Educación del Principado de Asturias, desde el Ministerio de Educación, desde el Instituto de Evaluación, desde organismos internacionales, desde los centros, desde las organizaciones sindicales, desde la prensa, etc.

4. *Resultados*

Tras realizar un primer análisis de la información extraída de la documentación, se podrían adelantar las siguientes matizaciones:

4.1. *Respecto a las pruebas de Evaluación de Diagnóstico*

Respecto a los factores contextuales, es preciso incluir en las pruebas de evaluación algunos indicadores que diversas investigaciones internacionales indican que están influyendo en el rendimiento de los estudiantes.

4.2. *Respecto al carácter de la evaluación*

En cuanto a la repercusión de la *Evaluación de Diagnóstico* en el centro, es preciso tener en cuenta que aunque la LOE atribuye a la un carácter interno (art. 144.2), gran parte de la propuesta es externa. Esto se puede observar si seguimos el proceso de evaluación:

- La preparación de los ejercicios que componen las pruebas de evaluación de las distintas competencias la realiza un grupo de profesores/as en activo, coordinado por especialistas en administración educativa de la *Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional* del Principado de Asturias. Estos materiales serán remitidos a la dirección del centro educativo, que se encargarán de su custodia antes y después de su aplicación, así como de su distribución al profesorado que los aplicará, corregirá e introducirá los datos y respuestas del alumnado para su posterior tratamiento en el programa corporativo SAUCE.
- En cuanto a la elaboración de informes para los centros, en especial en los aspectos relacionados con los factores y variables que inciden en los buenos rendimientos, se realiza desde la Consejería de Educación. Y finalmente, los resultados serán transmitidos al centro que deberá mejorarlos. Durante el proceso de diagnóstico los controles de calidad externos los realizará la Inspección Educativa (Pérez, 2008), que también realizará un asesoramiento en el desarrollo de planes de mejora, y, en la integración de éstos en la vida cotidiana de los centros escolares. Se trata de que los centros pueden utilizar los resultados de esta evaluación para "entre otros fines organizar, en el tercer ciclo de la educación primaria, las

medidas de refuerzo para los alumnos y las alumnas que las requieran, dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias básicas. Así mismo, estos resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar si procede, las actuaciones desarrolladas en los dos primeros ciclos de la etapa" (Consejería de Educación y Ciencia, 2007, art.15).

4.3. *Respecto a los aspectos organizativos de la aplicación en los centros*

En cuanto a la aplicación de las pruebas, parece que cuando las Comunidades Autónomas regulan este proceso dejan sin especificar todo lo referente a la organización interna de los centros.

Según se desprende del artículo de Arcos (2009), las Comunidades Autónoma regulan el proceso de la evaluación de diagnóstico, pero dejan sin especificar todo lo referente a la organización interna de los centros. Se asigna una serie de tareas a directores, tutores y profesores, pero no se suele garantizar la cobertura de los periodos lectivos y no lectivos en que el profesorado titular estuviera realizando la evaluación. Supone un incremento de tareas, especialmente para los equipos directivos, la jefatura de estudios, los tutores y los profesores, que tendrán que organizar el centro y a los alumnos, y además son ellos los que luego conforman la comisión que se dedica a informar a las familias y a la propia reflexión interna. Además, apunta que sería necesario matizar cuestiones como el horario en que se realizarán las pruebas, cómo se realizarán, qué instrumentos y unidades de medida se utilizarán y cómo se gestionarán los resultados. Finalmente, señala que en Asturias la legislación obliga al director a inscribir al profesorado que va a participar en estas pruebas, unos 4.000 docentes de los 12.000 que hay en Asturias, en un curso on-line, con una duración de 15 días, a lo que el profesorado argumenta que no es tiempo suficiente para la cantidad de documentación a leer.

5. *Conclusiones*

Hablar de calidad en la sociedad actual es algo realmente complejo, y más aún, intentar analizarla en el Sistema Educativo. La *Evaluación de Diagnóstico* trata de contribuir a alcanzar una mayor calidad en la

educación que se desarrolla en los centros educativos, y para ello, introduce un reto: la mejora interna a partir de una propuesta de evaluación externa. No obstante, esto sólo es posible con la implicación de la comunidad educativa.

6. *Referencias bibliográficas*

Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, Mª.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. Obtenido el 4 de Mayo de 2010, de http://www.educastur.es/media/publicaciones/enfoquemail.pdf

Arcos, A. (2009, 11 de Marzo). Las evaluaciones de diagnóstico no aclaran las condiciones laborales de los profesores. Magisnet.com Obtenido el 6 de mayo de 2010, de: http://www.magisnet.com/noticia/4784/

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura. Obtenido el 4 de Mayo de 2010, de http://www.educastur.es/media/institucional/calidad/referencias_comis

Consejería de Educación y Ciencia (2007a, 16 de junio). Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *BOPA*, 140.

- (2007b, 12 de julio). Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. *BOPA*, 162. Obtenido el 11 de Mayo de 2010, de http://www.etsimo.uniovi.es/bopa/2007/07/13835_01.htm

- (2010, 10 de marzo). Resolución de 25 de febrero de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convoca y organiza la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en 4º de Educación Primaria para el año académico 2009-2010. *BOPA*, 57. Obtenido el 11 de Mayo de 2010, de http://www.etsimo.uniovi.es/bopa/2007/06/11794_01.htm

Instituto de Evaluación (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2009*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Obtenido el 4 de Mayo de 2010, de http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/indicadores/ind20
Jefatura del Estado. (2006, 4 de mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 17158-17207.
Ministerio de Educación (2009a). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Obtenido el 4 de Mayo de 2010, de http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/nacional/evadiag2
Ministerio de Educación (2009b). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2009*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Obtenido el 4 de Mayo de 2010, de http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/indicadores/ind20
Pérez, A. (Dir.) (2008). *Evaluación de Diagnóstico. Asturias 2008*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. Obtenido el 4 de Mayo de 2010, de http://www.educastur.es/media/publicaciones/informes/evadiag2008b.
Pérez, A. (Dir.) (2009). *Los resultados académicos de la educación asturiana 2007/2008*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. Obtenido el 4 de Mayo de 2010, de http://www.educastur.es/media/publicaciones/informes/resultados_aca08.pdf

Las competencias de administración y gestión educativa en la formación del estudiante de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Baja California. Evaluación de EGEL CENEVAL México

Joaquín Vázquez García
Blanca Verónica Bastidas Valdez

Maura Hirales Pacheco
Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Ciencias Humanas. Mexicali, Baja California. México

Resumen

Las políticas tendentes a una cultura de la evaluación en diferentes rubros, en las instituciones de educación superior mexicanas, integran a partir del año 2000 el Examen General de Licenciatura del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (EGEL CENEVAL). El propósito de tal acción es ofrecer la articulación de una prueba a gran escala que permita homogeneizar criterios formativos y de posterior evaluación respecto de los resultados representados en el desempeño de egresados de diversas áreas de conocimientos. En el caso del área de conocimientos de Pedagogía y Ciencias de la Educación, donde se adscribe la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, los puntajes observados en los 23 dominios incluidos en la prueba indican la correspondencia de los contenidos dispuestos en las asignaturas del plan con los contenidos previstos en el EGEL CENEVAL, realizado por estudiantes del programa en su último semestre formativo. Frente a ello, se tienen como realidades académicas la pertenencia a dos modalidades en las que se cursa la carrera, la escolarizada y la semiescolarizada. Un mismo plan de estudios genera un universo amplio de información que en su oportunidad servirá en la toma de decisiones curriculares. En la oportunidad de la investigación se destacan rasgos correspondientes al manejo de resultados en las competencias que los futuros egresados deben poseer, el análisis del plan de estudios de la licenciatura, la comparación entre los puntajes obtenidos en los dominios y las diferencias formativas entre los alumnos de las modalidades.

1. *Presentación y justificación del abordaje de la problemática*

La Universidad Autónoma de Baja California, en respuesta a las demandas sociales de profesionales competentes, comprometidos con la generación y aplicación de conocimientos para la solución de problemas concretos, impulsa la formación de profesionales con

capacidad de enfrentar de manera eficiente los nuevos retos.
Para la Facultad de Ciencias Humanas se vuelve necesario diseñar planes de estudios bajo procesos educativos novedosos que consideren modelos de desarrollo basados en principios de excelencia y calidad que consideren modelos de desarrollo de habilidades y actitudes de innovación, liderazgo, flexibilidad, disciplina creatividad y perseverancia, para lograr una formación integral que promueva condiciones educativas para el logro de las competencias de la vida; aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir a fin de lograr la calidad y eficiencia de los procesos educativos.
La reformulación del plan de estudios que presenta la Facultad de Ciencias Humanas para responder a las necesidades del entorno cambiante esta basado dentro del marco de un modelo curricular por competencias y el modelo curricular flexible.
Basándose en las experiencias del plan de estudios vigentes desde 1993-1, diseñado bajo los fundamentos de un modelo curricular flexible, se plantea la reestructuración para entrar en vigencia el 2003-1 bajo la perspectiva de un modelo curricular por competencias reconociendo que es una alternativa viable, consistente y apropiada para disminuir la distancia entre formación profesional y ejercicio profesional, entre teoría y práctica, entre conocimiento y habilidad. Donde la flexibilización permite desarrollar respuestas a los cambios acelerados que implican la creación de nuevos conocimientos y las competencias se integran tanto una tarea, como por conocimientos y valores que subyacen en actitudes. La competencia (Chan,2001,pp.4-6) "Es la capacidad para desarrollar una actividad de tipo profesional". Por lo tanto conlleva el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al sujeto responder puntualmente a su profesión, donde se adapta a nuevas y cambiantes situaciones, transfiere sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas, y además integra capacidades para desarrollar conocimientos y la posibilidad de participar activamente en la resolución de problemas.
Lo descrito se vincula con la propuesta de abordar el curriculum en una

modalidad no convencional, dirigida a estudiantes que por situaciones personales, laborales o económicas no pueden adscribirse a un modelo escolarizado común. Es por ello que se incorpora a la oferta de la Facultad de Ciencias Humanas el sistema semiescolarizado, que funciona en los cuatro programas de licenciatura (Ciencias de la Educación, Psicología. Comunicación y Sociología) a partir de 1993.

Como realidad académica, las modalidades escolarizada y semiescolarizada permiten la confluencia entre personas e intereses formativos, lo cual indica la posibilidad de generar propuestas para reconocer diferencias en los sujetos y favorecer el conocimiento de sus condiciones cognitivas y prácticas a lo largo de su estancia.

En la investigación presente se muestra un estudio comparativo entre los resultados obtenidos en tres generaciones egresadas del plan por competencias 2003-2, donde se ubican estudiantes de ambas modalidades que fueron evaluados a través del Examen General de Egreso de Licenciatura del Centro Nacional EGEL CENEVAL en su último semestre lectivo.

La Licenciatura en Ciencias de la Educación ubica once competencias generales (Investigar, enseñar, comunicar, administrar, innovar, adaptar, evaluar, diagnosticar e intervenir, diseño curricular y gestión educativa) de las cuales fueron seleccionadas las competencias **administrar** y **gestión educativa**, representadas en el EGEL CENEVAL en los dominios de *Utilización de procedimientos de métodos y técnicas de administración escolar (ESC), Manejo de administración y planeación educativa (MMAPE)* y *Dominio de las políticas de la administración y la planeación educativa (PAPE).* Para el efecto se analizaron los programas de curso de las unidades de aprendizaje (asignaturas) y se ubicó su correspondencia a lo largo de los 23 dominios (ver cuadro 1) de las competencias conceptual, metodológico-operativa o integrativa y ética. Se distingue que es una misma propuesta curricular la que se implementa en ambas modalidades, sin embargo las referencias en las que se vive el curriculum están matizadas por diversos factores, los cuales en su generalidad se analizan en la ponencia.

2. *Descripción del plan de estudios*

En consideración de lograr una conexión entre la idea de un conocimiento profesional (dominio disciplinar) y una competencia profesional (dominio profesional), se señala que el plan de estudios no debe estar centrado en cómo hacer uso del conocimiento, sino en, qué se puede aprender a partir de un contexto específico caracterizado por su complejidad, heterogeneidad y cambio.

Para lograr lo anterior el plan de estudios se estructura en tres categorías, que corresponden a tres etapas secuenciales del plan de estudios: básica, disciplinaria y profesional.

Etapa básica.- Tiene la finalidad de introducir al estudiante en la comprensión de las relaciones posibles del ser humano, su contexto y su cultura, fundando dicha acción en conocimientos, habilidades y actitudes de carácter interdisciplinario que le permitan configurar las de su profesión.

Etapa disciplinaria.- constituye el espacio curricular que comprende el contenido científico (teórico, práctico y metodológico), específico de la profesión, a la vez que se consolidan, integran, y se van configurando los perfiles de competencias genéricas y profesionales específicas.

Etapa profesional.- es un espacio integrador que tiene como propósito la convergencia disciplinar para potenciar la diversificación profesional a través del abordaje de líneas de electividad profesional según intereses y necesidades de formación del estudiante.

Además se integró el plan de estudios con ejes formativos que determinaran al abordaje desde distintas perspectivas las unidades de aprendizaje:

- Eje Metodológico instrumental.
- Eje teórico y contextual.
- Eje de intervención.

Para efectos del presente ejercicio investigativo se revisaron las competencias generales de administrar y Gestión educativa, esto en respuesta a un interés por documentar información obtenida por medio del Examen General del Egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (ver cuadro 2).

3. *La competencia general de Administrar*

Se refiere a la aplicación de estrategias administrativas en instituciones educativas públicas o privadas en los niveles básico, medio superior y superior.

Competencias específicas de Administración

1. Planear acciones que prevean un estado deseable para el futuro considerando elementos de factibilidad.

2. Organizar e integrar recursos y establecer relaciones entre ellos para el logro planeado.

3. Ejecutar acciones planeadas.

4. Evaluar lo planeado para retroalimentar los procesos, sostenidos en los logros.

4. *Competencias generales de Gestión Educativa*

- Planear los medios específicos (acciones, proyectos, políticas y/o programas) que permitan visualizar prospectivamente el desarrollo y operación de sistemas y subsistemas educativos).
- Organizar y coordinar las acciones y recursos convenientes para el desarrollo de una operación positiva en sistemas y subsistemas educativos.
- Ejecutar las estrategias planeadas de manera pertinente, eficiente y funcional.
- Supervisar y dirigir continuamente la acción generada por los participantes de sistemas y subsistemas educativos.
- Evaluar la congruencia de las nuevas condiciones que se propiciaron debido a la intervención sistemática que se ha operado en sistemas y subsistemas educativos.

Para visualizar de manera grafica se procede a integrar las competencias generales señaladas, las unidades de aprendizaje (asignaturas que la conjuntan) y los contenidos expresados en los programas (ver cuadros 3 y 4).

5. *El Examen General de Egreso de Licenciatura del*

Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior

A partir de 1994 se forma el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) es una asociación civil que tiene como propósitos el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas generadas por el organismo, como el Examen General de Egreso de Licenciatura, aplicado en diferentes instituciones universitarias con la finalidad de arrojar información relacionada con la validación a través de una prueba a gran escala de los conocimientos que se integran a lo largo del plan de estudios. Áreas de conocimiento como la Educación y Humanidades, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Naturales y Exactas, así como Ciencias Agropecuarias, pueden ser evaluadas a petición de las instituciones. La propuesta de la prueba se da al interior de un consejo académico conformado por grupos representativos de todo el territorio y son quienes elaboran los reactivos y consensúan las temáticas sujetas a evaluación.

En la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California la aplicación del EGEL en estudiantes del plan 2003-2 favorece el contraste entre los contenidos expresados en las asignaturas y los contenidos integrados en el examen, que a su vez en la exposición de resultados en los 23 dominios permite identificar el énfasis formativo de los estudiantes próximos a egresar y la adscripción a la modalidad escolarizada o semiescolarizada.

La investigación centra el interés en conocer el desempeño de los sustentantes en tres dominios específicos, que son los de Manejo de administración y planeación educativa **(MMAPE)**, Utilización de procedimientos de métodos y técnicas de administración escolar **(ESC) y** Dominio de las políticas de la administración y la planeación educativa **(PAPE)** debido a la pertenencia de los autores al Cuerpo Académico de Gestión y Administración de Sistemas Educativos y a su vez producto de una investigación en el área.

Se consideran los resultados que en las tres generaciones de egreso

del plan por competencias se presentan. En la primer generación se aplica el EGEL a 25 alumnos, de los cuales 11 pertenecen a la modalidad escolarizada y 15 a la semiescolarizada. En la segunda generación fueron 29 alumnos examinados y la población en la modalidad escolarizada fue de 15 estudiantes, así como de 14 en la semiescolarizada. En la tercer generación fueron los sujetos evaluados fueron 37, inscritos 22 en la modalidad escolarizada y 15 en semiescolarizada. Las aplicaciones corresponden a los años 2007 y 2008.

5.1. *Representación de los dominios relacionados con administración y gestión en el plan de estudios*

El plan de estudios se integra en 379 créditos totales para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, estimando 269 créditos obligatorios, 95 créditos optativos y 15 correspondientes a prácticas profesionales.

Etapa básica. Se concentran 12 asignaturas obligatorias. Se ubican cuatro cursos relacionados con los dominios analizados, que representan 24 créditos.

Etapa disciplinaria. Se concentran 30 asignaturas obligatorias. Se ubican ocho cursos relacionados con los dominios analizados, que representan 36 créditos.

Etapa profesional. Se adscriben dos cursos optativos, que indican 12 créditos.

La totalidad de créditos vinculados a los dominios MMAPE, ESC y PAPE es de 72, que a su vez señala que sólo un 19 % del plan de estudios concentra los contenidos en el área.

5.2. *Resultados obtenidos*

El puntaje establecido por EGEL CENEVAL como máximo es de 1400. La media nacional región noroeste (Estados de Baja California, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa) fue de 1052 (evaluación en 2004). Para la UABC, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación las medias por generación y modalidad se presentan de la siguiente forma:

Generación egreso Plan 2003-2	Puntaje medio	Puntaje medio escolarizado	Puntaje medio semiescolarizado

Primera	1061	1087.75	1043.31
Segunda	1074	1097.34	1049.43
Tercera	1079	1082.65	1039.13

Tabla 1. Puntajes obtenidos por generación y modalidad. Fuente: resultados del EGEL CENEVAL.

Se observa que es la modalidad escolarizada la que obtiene en las tres evaluaciones los puntajes más altos. Para efectos de titulación en la UABC el EGEL se exige como requisito de egreso, sin embargo cabe mencionar que con anterioridad la obtención del grado vía CENEVAL correspondía a tener mil puntos como mínimo, aspecto que en apego a criterios de calidad institucional representó una forma común la selección por los postulantes a egresar del examen.

5.2.1. *Primera generación*

Respecto al comparativo de los resultados obtenidos por los estudiantes, se encuentra que los dominios tomados como eje señalan que el de MMAPE es el más alto en la evaluación en la modalidad escolarizada de la primer generación, mientras que es el segundo en la modalidad semiescolarizada. El dominio ESC se presenta como tercer lugar en escolarizado y en cuarto en semiescolarizado, mientras el dominio PAPE aparece en quinto lugar en escolarizado y no aparece en las primeras cinco posiciones en semiescolarizado. Como dato importante y apuntando a las diferencias provocadas por el curriculum vivido en condiciones académicas diferentes, el dominio de Comunicación Educativa (COM) aparece en último lugar en la modalidad escolarizada y como primero en semiescolarizada, lo que favorece establecer que las estrategias didácticas, la utilización de los tiempos destinados a la enseñanza (mientras en escolarizado se adscriben en promedio 64 horas clase, en semiescolarizado son 32 horas presenciales y 32 en asesorías individuales o grupales, mediadas por tecnologías o como sesiones de avance de trabajo académico) y la capacitación del profesorado, lo cual hace particular que las experiencias indiquen abordajes de contenidos y actividades que generan puntajes en dominios compartidos entre modalidades, así como algunos que son propios de cada una de ellas (ver cuadro 5).

5.2.2. *Segunda generación*

El dominio MMAPE es el primero a nivel general en la generación, a su

vez aparece como primero en escolarizado y como segundo en semiescolarizado. El dominio ESC es el tercero a nivel general, tercero en escolarizado y cuarto en semiescolarizado. El dominio PAPE aparece como cuarto en general y cuarto en escolarizado mas no aparece en semiescolarizado. Es interesante observar que los dominios de Utilización de métodos didácticos y curriculares (CUR), Dominio social de la educación (CSE) y Dominio Psicológico (PSI), aparecen en las evaluaciones del EGEL, sin embargo se vislumbra que la formación se hace patente con mayor énfasis en las áreas de planeación y administración educativa.

5.2.3. *Tercera generación*

Se destaca que el dominio PAPE no aparece en los cinco primeros puntajes del EGEL, sin embargo el dominio MMAPE es cuarto lugar a nivel general y segundo en semiescolarizado. En tal modalidad la evaluación arroja como primer lugar al dominio ESC, seguido de MMAPE. El dominio ESC obtiene la primer posición a nivel general. Se observa que en las modalidades aparecen referidos dominios que con anterioridad en las generaciones primera y segunda no figuraban en los primeros sitios, como son Dominio didáctico y curricular (DID), así como Utilización de procedimientos e instrumentos de investigación (UTI). De igual forma, compaginado con la segunda generación, se presentan los dominios de CUR, UTI y PSI.

5.3. *Aproximaciones a los datos arrojados*

Parte de la evaluación de un plan de estudios descansa en las referencias comparativas que sus actores presentan. En el caso de la temática de la ponencia, un factor externo considerado en la toma de decisiones para el análisis curricular se somete a críticas debido al carácter homogéneo que plantea una evaluación a gran escala para el perfil de Pedagogía y Ciencias de la Educación, donde los contextos de un país como México son sumamente diversos y que además las perspectivas curriculares en las instituciones son diversas. En el peso mostrado en los puntajes adscritos a los dominios eje se demuestra que éstos indican casi la quinta parte de la totalidad de contenidos auscultados. Como hipótesis de trabajo para futuros abordajes se orientan las siguientes:

a) Los contenidos incluidos en el curriculum muestran alta correlación con los contenidos evaluados por el EGEL CENEVAL.

b) Al ser contendidos ubicados en la competencia metodológica operativa existe una mayor correspondencia con la aplicación de los contenidos, motivo por el cual se da mayor significatividad en la formación del alumnado.

c) Se debe plantear un abordaje diferenciado entre las modalidades para conocer cuáles son las formas de trabajo y de cobertura de los contenidos.

d) De los dominios con menor representación en los datos generados, se debe abordar metodológicamente la pertenencia y correspondencia de los contenidos impartidos y su impacto en la puntuación del EGEL CENEVAL.

6. *Conclusiones*

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos realizada a través de una prueba estandarizada a gran escala, dependiente de los criterios de selección de indicadores y reactivos de un organismo externo a las instituciones genera opiniones divididas respecto a la pertinencia de los resultados ofrecidos. Por un lado se indica todo entorno es diferente, las condiciones en las cuales se inserta el curriculum ofrecen visiones de la realidad en los actores involucrados en los procesos educativos. Se insiste en los debates que hay instituciones de educación superior donde la práctica formativa está encaminada a la docencia, en otros lugares a la investigación. Para el caso de la UABC en su programa de Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas se hace patente que tres dominios en el área de planeación y administración educativa conjuntan el 19 % de los créditos del plan de estudios, dejando el 81 % restante a 20 dominios más.

La variable modalidad representa una partitura a la cuestión cuantitativa de asignaturas y créditos, toda vez que el modelo escolarizado y el semiescolarizado aún al tener igualdad en el plan y en los créditos ofrecen una dinámica particular y distinta. Se puede reconocer que el profesorado puede influir en el desarrollo de habilidades en los alumnos, sea por el nivel formativo que tienen los

mentores en sus posgrados, en su experiencia profesional o en el manejo de tecnologías de la información.

Como aporte, un estudio comparado establece la observación de una problemática desde dos perspectivas, el plan de estudios como tal y la evaluación del EGEL. Los resultados obtenidos deberán ahondarse para conocer la dinámica del resto de las asignaturas y su identificación en CENEVAL, con la finalidad de tomar decisiones sensibles provenientes de un todo objetivo.

7. Referencias bibliográficas

Chan (2001). Taller de Diseño Curricular por Competencias. Mexicali. Facultad de Ciencias Humanas. UABC

De la Orden Hoz, A. (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para la evaluación". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Universidad Complutense de Madrid. http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n12.htm. Consultado el 3 de junio de 2009.

Estudio de Egresados del Plan Flexible (2007-2008). Departamento de Egresados. UABC.

Evaluación de la Educación Superior (2007-2008) Licenciaturas en ciencias de la educación, CENEVAL.

Evaluación del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Humanas (2003). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California.

Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. México: Trillas.

Plan de Desarrollo Institucional (2006-2010). Universidad Autónoma de Baja California.

Plan de Estudios Flexible basado en Competencias de la Facultad de Ciencias Humanas (2003).

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California.

Plan de Estudios Flexible para la Facultad de Ciencias Humanas (1993). F.C.H. UABC.

Programa Sectorial de Educación (2007-2012). Secretaría de

Educación Pública. México.

Cuadro 1. Integración de dominios por competencias establecidas en el CENEVAL-EGEL

CONC. Competencia conceptual	**MET**. Competencia metodológica- operativa	**COMINT**. Competencia integrativa y ética
FIL. Dominio Filosófico de la Educación	**UTI**. Utilización de procedimientos e instrumentos de investigación.	**TEO**. Integración teórico-metodológica.
CSE. Dominio Social de la educación	**CUR**. Utilización de métodos didácticos y curriculares.	**DIS**. Integración interdisciplinaria
PSI. Dominio Psicológico	**MMAPE** . Manejo de administración y planeación educativa.	**TEX**. contextual
PEDEDU. Dominio del campo de la Pedagogía y Ciencias de la educación.	**ESC**. Utilización de procedimientos de métodos y técnicas de administración escolar.	**VALDIV**. Valores profesionales y aceptación de la diversidad.
HIS. Dominio de la Historia de la educación y la Pedagogía.	**ORI**. Utilización de métodos de orientación educativa.	**PAPE**. Dominio de las políticas de la administración y la planeación educativa.
INVPEDED. Dominio Metodológico de la Investigación pedagógica y educativa.	**COM**. Utilización de métodos, procedimientos y técnicas de la comunicación educativa.	**EVA**. Dominio de la evaluación educativa.
DID. Dominio didáctico y curricular.	**APR**. Utilización de métodos, procedimientos y técnicas de evaluación del aprendizaje.	

Cuadro 2. Competencias, dominios y asignaturas vinculadas

Competencias	Dominios	Unidades de Aprendizaje (asignaturas)
Competencia conceptual	Dominio de las políticas de la administración y la planeación educativa.	- Economía y Política de la Educación en México -Estructura Socioeconómica de México -Sistema Educativo Nacional
Competencia metodológica-operativa	Manejo de administración y planeación educativa	-Elaboración de Textos Académicos -Comunicación Humana - Sociología de la Organización -Planeación Educativa -Estructura de la educación en Baja California. -Formulación y evaluación de proyectos educativos
		-Administración

	Utilización de procedimientos de métodos y técnicas de administración escolar	-Estrategias Administrativas en Educación -Gestión y Administración de Instituciones Educativas -Administración de Recursos Humanos

Cuadro 3. COMPETENCIA ADMINISTRAR. Materias relacionadas y contenidos temáticos.

Etapa formativa	Eje de Formación	Materias Relacionadas	Contenidos Temáticos *
Básica	Metodológico-Instrumental	Elaboración de textos académicos	Estrategias de lectura, redacción de documentos
Básica	Teórico-Contextualización	Estructura Socioeconómica de México	Economía Mexicana. Análisis de los modelos de la Economía Mexicana.
Básica	Metodológico-Instrumental	Comunicación Humana	Enfoques de la Comunicación. Los Modelos en las Ciencias Sociales. Los Modelos de la Comunicación. La Comunicación en Práctica
Disciplinaria	Metodológico-Instrumental	Administración	El papel del administrador. Enfoques de la administración. El proceso administrativo
Disciplinaria	Metodológico-Instrumental	Sociología de la Organización	El estudio de las organizaciones. Perspectiva sociológica de la burocracia. Las formas de dominación según Max Weber
Profesional	Metodológico-instrumental e intervención	Estructura de la Educación en Baja California	Características sociales, políticas, culturales e históricas de Baja California
Profesional	Metodológico-Instrumental	Formulación de Proyectos Educativos	Alcances y limitaciones de proyectos Institucionales, metodología de diseño de proyectos

• Los contenidos temáticos se obtienen de las descripciones de los cursos registrados en el plan de estudios.

Cuadro 4. COMPETENCIA GESTIÓN EDUCATIVA. Materias relacionadas y contenidos temáticos.

Etapa formativa	Eje de Formación	Materias Relacionadas	Contenidos Temáticos
Disciplinaria	Metodológico-Instrumental	Marco Normativo de la Educación	Acuerdos de coordinación Federación-Estado Legislación educativa nacional
Disciplinaria	Metodológico-Instrumental	Estrategias Administrativas en Educación	Estrategias Administrativas en Educación El Papel del Administrador Educativo

		Educación	Conceptualización de "Estrategias Administrativas
Disciplinaria	Teórico-Contextual	Economía y Política de la Educación en México	Modos de Producción y Sistemas Educativos Políticas Educativas en México durante el siglo XX La Globalización y su Influencia en los Sistemas Educativos Latinoamericanos
Disciplinaria	Metodológico-Instrumental	Sistema Educativo Nacional	Evolución del Sistema Educativo Nacional y Estatal Esquemas de Planeación Sectorial e Institucional
Disciplinaria	Metodológico-Instrumental	Gestión y Administración de Instituciones Educativa	La Gestión Financiera Definición de Objetivos Educativos Distribución de Incentivos y Valoración del Personal
Disciplinaria	Metodológico-instrumental e intervención	Planeación Educativa	Modelos de Planeación Educativa Definición y Evaluación de Programas Sectoriales e Institucionales
Disciplinaria	Intervención	Administración de Recursos Humanos	Filosofía y Objetivos de la Administración de Recursos Humanos Las Organizaciones y las Personas Desafíos y Competencia Internacional

Cuadro 5. Mayores puntajes obtenidos en el EGEL CENEVAL por generaciones y modalidades LCE UABC FCH

La evaluación y acreditación de programas en México: un acercamiento a su dinámica en las universidades públicas mexicanas (UPM)

Angélica Buendía Espinosa
Universidad Autónoma Metropolitana. México

Este trabajo se centra en el análisis de la evaluación y acreditación de programas académicos en las Universidades Públicas Mexicanas (UPM), como uno de los principales instrumentos implementados por las políticas públicas en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior. El trabajo está dividido en cuatro apartados. El primero plantea un acercamiento a la diversificación institucional del sistema de educación superior en México y la relevancia de las UPM, con el fin de ilustrar el contexto mexicano, en el segundo apartado se describen y analizan brevemente las políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad, implementadas en México a partir de fines de la década de los ochenta, con énfasis en la evaluación y acreditación de programas académicos. En seguida se abordan algunos de los resultados sobre el comportamiento de la evaluación y acreditación de programas educativos en las UPM, a partir de un análisis estadístico que fundamenta parcialmente la necesidad de avanzar en el reconocimiento de la diversidad institucional vía estudios de caso que permitan valorar el impacto de la evaluación y acreditación en las UPM. Finalmente, se proponen algunas conclusiones y perspectivas sobre el tema.

1. *Introducción*

En América Latina la transformación de los sistemas de educación superior se derivó principalmente de la "modernización" impulsada por los gobiernos nacionales bajo la recomendación de diversos organismos internacionales. Este proceso se caracterizó por estimular un modelo de coordinación mediante la evaluación estatal sustituyendo, con variantes en cada país, a los de administración benevolente y/o control burocrático, o bien introduciendo regulaciones al modelo de mercado (Mendoza, 2001; cit. en Buendía, 2007). Las transformaciones se reflejaron en la composición interna de los sistemas y en su profundo grado de complejidad, impulsando su

acreditación en las UPM. Finalmente, se proponen algunas conclusiones y perspectivas sobre el tema.

1. *Introducción*

En América Latina la transformación de los sistemas de educación superior se derivó principalmente de la "modernización" impulsada por los gobiernos nacionales bajo la recomendación de diversos organismos internacionales. Este proceso se caracterizó por estimular un modelo de coordinación mediante la evaluación estatal sustituyendo, con variantes en cada país, a los de administración benevolente y/o control burocrático, o bien introduciendo regulaciones al modelo de mercado (Mendoza, 2001; cit. en Buendía, 2007). Las transformaciones se reflejaron en la composición interna de los sistemas y en su profundo grado de complejidad, impulsando su diferenciación y diversificación (público-privada, de la oferta educativa, al interior de cada uno de los sectores, por funciones, por el tamaño y de acuerdo con los modelos de coordinación de los sistemas).

Este proceso se ha asociado a la diferenciación por jerarquías constituyéndose en una forma de valorar socialmente a los establecimientos, traducido en el prestigio institucional frente a diferentes actores sociales y relacionado con variables como la antigüedad de la institución, su tamaño, el hecho que realice o no funciones de investigación, el tipo de reclutamiento de sus alumnos y profesores, la variedad de carreras que ofrece y el nivel de éstas, el grado de politización atribuido a los establecimientos y su conexión mayor o menor con segmentos considerados destacados y privilegiados del mercado ocupacional (Mendoza, 2001; Trow, 1987). Este fenómeno de la "jerarquización" de las instituciones de educación superior ha derivado en "rankings" internacionales, regionales y nacionales; promoviendo así la idea de un estatus que da cuenta del desempeño institucional, con base en la evaluación. **(6)**

El sistema de educación superior en México no ha sido ajeno a estos cambios. A partir de finales de los ochenta se inició una transformación fundamental de la educación superior, derivando en la modificación del perfil de la institución universitaria tradicional, al conformar un

comercialización de la educación superior (Altbach, 2005).

Para el periodo 2007-2008 el Sistema de Educación Superior (SES) mexicano estaba integrado por 2 mil 442 instituciones, 843 públicas y mil 599 particulares. Como se aprecia en la Tabla 1, en su conjunto las instituciones atendieron a poco más de 2 millones 800 mil estudiantes, de los cuales cerca del 44% se concentraron en las universidades públicas federales y estatales del país [(7)] y el 32.85% en instituciones particulares. El resto de la matrícula se divide entre los distintos tipos de instituciones. (Buendía, 2010). Aunque estos datos no reflejan la diversidad y complejidad del SES mexicano, son una pequeña muestra de que los sistemas no se expanden simplemente, sino que al crecer se vuelven más complejos, y la complejidad impulsa la diversificación (Clark, 1983; cit. por Kent, 2009).

Subsistema	Ins.	%	Matrícula	%
Instituciones públicas federales	4	0.16	383,626	13.63
Universidades públicas estatales	55	2.25	849,931	30.19
Institutos tecnológicos públicos	239	9.79	351,157	12.48
Universidades tecnológicas públicas	67	2.74	71,859	2.55
Universidades politécnicas públicas	31	1.27	17,264	0.61
Universidades públicas interculturales	9	0.37	3,950	0.14
Instituciones particulares	1,407	57.62	924,615	32.85
Centros públicos de investigación	27	1.11	3,280	0.12
Otras instituciones públicas	143	5.86	77,105	2.74
Total	**1,982**	**81.17**	**2,682,787**	**95.31**

Fuente: Rubio, (2006) y Tuirán, (2008).

Tabla 1. Estructura del Sistema de Educación Superior en México (2008)

A pesar del crecimiento del sector privado, las cifras muestran que la mayoría de la población estudiantil en educación superior continua siendo atendida por las universidades públicas. Sin embargo, la relevancia de de este tipo de instituciones va más allá del amplio segmento de la matricula total que atiende; su importancia es fundamental para comprender el desarrollo moderno de México, pues han sido pieza imprescindible en el desarrollo científico-tecnológico nacional y en la preservación y difusión de la cultura y los valores que nos dan identidad como nación. Además, es innegable su contribución al desarrollo económico y a la difícil edificación de la democracia, así

Fuente: Rubio, (2006) y Tuirán, (2008).

Tabla 1. Estructura del Sistema de Educación Superior en México (2008)

A pesar del crecimiento del sector privado, las cifras muestran que la mayoría de la población estudiantil en educación superior continua siendo atendida por las universidades públicas. Sin embargo, la relevancia de de este tipo de instituciones va más allá del amplio segmento de la matricula total que atiende; su importancia es fundamental para comprender el desarrollo moderno de México, pues han sido pieza imprescindible en el desarrollo científico-tecnológico nacional y en la preservación y difusión de la cultura y los valores que nos dan identidad como nación. Además, es innegable su contribución al desarrollo económico y a la difícil edificación de la democracia, así como a la solución de los problemas sociales que más afectan a la población (Buendía, 2010).

2. *Las políticas de aseguramiento de la calidad y evaluación en México: el caso de la evaluación y acreditación de programas en las UPM*

El proceso de diferenciación y diversificación del sistema de educación superior se relaciona estrechamente con la orientación de las políticas educativas impulsadas por el Estado mexicano a partir del año 1989, en el marco de la llamada modernización de la educación. A partir de entonces tal proceso ha mostrado continuidad en los últimos programas de gobierno **(8)** y ha seguido la misma tendencia que en otros países de América Latina y Europa, promoviendo la relación entre evaluación-calidad, financiamiento, y cambio institucional.

En México las primeras acciones en materia de evaluación de la educación superior datan de la década de los setenta y fueron resultado de los programas de gobierno y de diversas iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En este sentido, se observa un sistema dual en el que operan políticas diferenciadas que no han alcanzado su adecuada articulación. Por una parte, se encuentra el sector de la educación superior universitaria y tecnológica, que responde a las políticas trazadas por la Subsecretaría de Educación Superior, dependiente de la

2009).

Uno de los mecanismos principales en el ámbito del sistema universitario y tecnológico es la evaluación y acreditación de programas instituido en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (PEF, 2001). Dos momentos son clave en su historia. El primero se refiere a la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y el segundo a la creación de un organismo regulador de la evaluación y acreditación independiente del Estado, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

2.1. *La evaluación de los CIEES*

En el año 1991 la Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior (COMPES) creó los CIEES como un organismo de carácter no gubernamental para realizar funciones de evaluación diagnóstica de programas académicos, de funciones institucionales y de proyectos, la acreditación y reconocimiento de programas académicos y la asesoría a instituciones de educación superior; con el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior del país. **(9)** La actividad de los comités se concentró hasta 2003 en la evaluación diagnóstica en las universidades públicas. A partir de 2004, los comités también evalúan los programas de las universidades tecnológicas, y de 2005 de los institutos tecnológicos federales y las instituciones particulares (Ibarra y Buendía, 2009).

La iniciativa de implementar la evaluación de pares surgió de las agencias gubernamentales, aunque su legitimidad obedeció, en parte, a la participación de reconocidos expertos en cada uno de los comités disciplinarios y a la posterior asociación con el financiamiento y cambio institucional para mejorar la calidad de la educación superior; a pesar de los amplios debates y la tensión en torno a la intromisión que implicaba la evaluación externa en la autonomía de la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior pública, así como en el establecimiento paulatino de un nuevo modelo de relaciones entre el Estado, el mercado y la educación superior en el país.

Una peculiaridad de la evaluación de los CIEES en que hasta antes del año 2004 los resultados de la evaluación eran considerados privados y,

y Buendía, 2009).

La iniciativa de implementar la evaluación de pares surgió de las agencias gubernamentales, aunque su legitimidad obedeció, en parte, a la participación de reconocidos expertos en cada uno de los comités disciplinarios y a la posterior asociación con el financiamiento y cambio institucional para mejorar la calidad de la educación superior; a pesar de los amplios debates y la tensión en torno a la intromisión que implicaba la evaluación externa en la autonomía de la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior pública, así como en el establecimiento paulatino de un nuevo modelo de relaciones entre el Estado, el mercado y la educación superior en el país.

Una peculiaridad de la evaluación de los CIEES en que hasta antes del año 2004 los resultados de la evaluación eran considerados privados y, en función de acuerdos de confidencialidad establecidos entre el gobierno y las instituciones, los resultados solamente a las autoridades de las instituciones y a los responsables del programa.

A partir del año 2004 se lograron tres acuerdos relevantes al respecto. El primero, que estableció una jerarquía en la evaluación de los programas evidenciada en tres niveles 1(con posibilidad de lograr la acreditación), 2 (con posibilidad de lograr la acreditación en el mediano plazo) y 3 (con posibilidad de lograr la acreditación en el largo plazo. El segundo acuerdo establecido, aunque sin carácter de obligatoriedad, que para avanzar a la acreditación era necesaria primero la evaluación de los CIEES. El tercero refirió la necesidad de hacer públicos los resultados de la evaluación de los programas clasificados en el nivel uno de los CIEES y mantener los resultados en confidencialidad para los ubicados en el nivel dos y tres. La siguiente gráfica muestra los resultados globales de la evaluación de los CIEES durante el periodo 2001-2008.

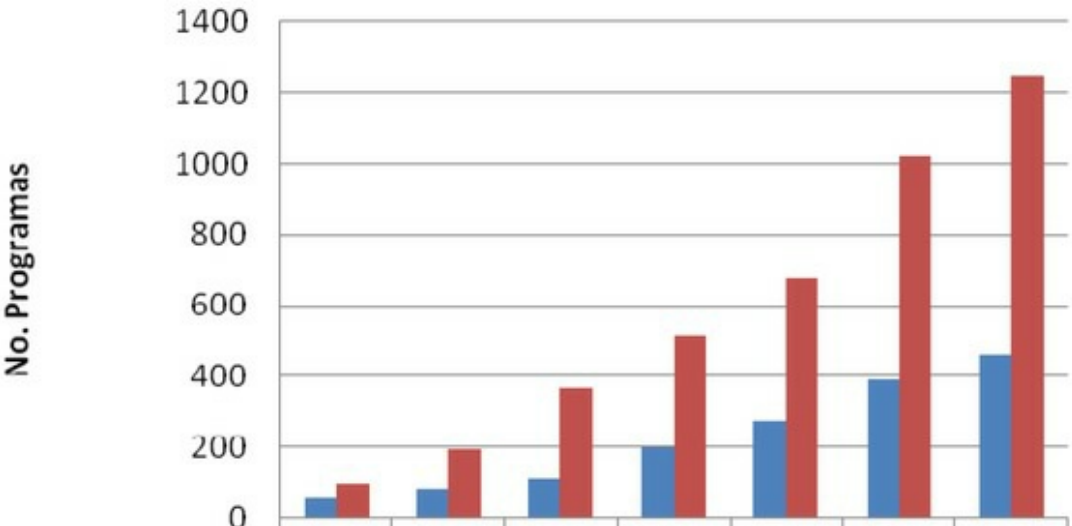
de los niveles 2 y 3

2.2. *La acreditación de COPAES*

Para avanzar de la evaluación diagnostica desarrollada por los CIEES a la acreditación de programas, así como para asumir los compromisos internacionales **(10)** , en el año de 1997 se acordó entre el gobierno y las instituciones impulsar un organismo no gubernamental reconocido por la Secretaría de Educación Pública, para regular la capacidad técnica y operativa de los organismos acreditadores de programas académicos de educación superior ofrecidos por instituciones públicas y particulares. A fines del año 2000 fue instituido el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). **(11)** Aunque el modelo de evaluación que subyace a la acreditación realizada por los organismos reconocidos por el COPAES es el mismo que el utilizado por los CIEES, una diferencia fundamental es que tales organismos si extienden un "certificado" que evidencia un juicio público sobre la calidad de los programas educativos, lo que deriva en un efecto de legitimación en el campo de la educación superior mexicana al ostentar un dictamen de "programa acreditado". De esta forma se define a la acreditación como "el reconocimiento público que otorga un *organismo acreditador*, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social" (COPAES, 2009). Hasta el año 2008 el COPAES había reconocido a 23 organismos acreditadores para atender a los distintos campos disciplinarios. Sus resultados para el mismo periodo se reflejan en la siguiente gráfica.

legitimación en el campo de la educación superior mexicana al ostentar un dictamen de "programa acreditado". De esta forma se define a la acreditación como "el reconocimiento público que otorga un *organismo acreditador*, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social" (COPAES, 2009). Hasta el año 2008 el COPAES había reconocido a 23 organismos acreditadores para atender a los distintos campos disciplinarios. Sus resultados para el mismo periodo se reflejan en la siguiente gráfica.

Gráfica 2. Programa acreditados por organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, por tipo de institución 2002-2008



	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
IES Particulares	59	83	112	198	276	392	460
IES Públicas	97	194	364	515	675	1022	1247

Fuente:
http://www.copaes.org.mx/oar/oar.htm#Programas%20Acre

La dinámica de la evaluación y acreditación de programas ha permeado prácticamente a todas las instituciones en el país, lo que se refleja en su incremento en la participación en estos procesos (gráficas 1 y 2). Sin embargo, hay dos aspectos que han sido fundamentales al

Fortalecimiento Institucional (PIFI) [(12)] . Ello provoca que las instituciones de alguna manera se vean "obligadas" a participar en tales procesos, pues de ello depende incrementar el financiamiento público que reciben. Es decir, el carácter voluntario que tenía la evaluación y acreditación para las universidades, en realidad se ha transformado en un indicador de calidad que implica un mayor financiamiento (Comas, et al., 2010).

En cuanto a las brechas institucionales Díaz Barriga (2008), ha señalado acertadamente que un problema asociado con la evaluación en México es su incapacidad para garantizar una mayor equidad que reconozca y atienda los rezagos y las brechas inter e intrainstitucionales de las instituciones de educación superior más desfavorecidas del país, impulsando -por el contrario- la desigualdad en el impacto y el éxito relativo de los programas de evaluación en las distintas universidades públicas (Díaz Barriga, 2007; Ibarra Colado, 2008). Es decir, las universidades que de entrada están en mejores condiciones de operación, son las que se han visto más favorecidas, causando un efecto de reproducción de desigualdades interinstitucionales, cuyo fundamento se encuentra en el origen, características y contexto de las instituciones de educación superior (Comas, et.al., 2010:8).

3. *Panorama general de la evaluación y acreditación de programas en las UPM en México*

Para valorar la participación de las UPM en la evaluación y acreditación de programas se presenta un análisis de corte estadístico, cuyo propósito es mostrar con mayor detalle el caso de las UPM [(13)] . Se parte del supuesto de que la evaluación y acreditación de programas forman parte de la política de evaluación-financiamiento impulsada por el Estado desde finales de los noventa, con el objetivo explícito de mejorar la calidad de la educación superior.

Por tanto, ello también supone que haya una relación positiva entre la participación en los procesos de evaluación y acreditación, el número de programas académicos evaluados y acreditados y el número de estudiantes que se ven beneficiados al pertenecer a un programa de calidad. Es decir, se esperara que a mayor número de programas

Para valorar la participación de las UPM en la evaluación y acreditación de programas se presenta un análisis de corte estadístico, cuyo propósito es mostrar con mayor detalle el caso de las UPM [(13)] . Se parte del supuesto de que la evaluación y acreditación de programas forman parte de la política de evaluación-financiamiento impulsada por el Estado desde finales de los noventa, con el objetivo explícito de mejorar la calidad de la educación superior.

Por tanto, ello también supone que haya una relación positiva entre la participación en los procesos de evaluación y acreditación, el número de programas académicos evaluados y acreditados y el número de estudiantes que se ven beneficiados al pertenecer a un programa de calidad. Es decir, se esperara que a mayor número de programas ofrecidos y de estudiantes, las universidades busquen la evaluación y acreditación como medida para mejorar su calidad.

Para analizar el subsistema de UPM se utilizó la regionalización de ANUIES, con el propósito de realizar algunas comparaciones que muestren las diferencias en la participación en los procesos mencionados. [(14)] En este sentido, el análisis supone también que la regionalización de la ANUIES no sólo obedece a cuestiones de localización geográfica de las universidades, sugiere que los contextos locales y regionales determinan la diversidad y especificidad institucional y, por tanto, influyen en la participación en la evaluación y acreditación de programas educativos y en sus efectos en las universidades. La tabla 2 resume la participación de las UPM en los procesos de evaluación y acreditación de programas.

Regiones ANUIES	Universidad Públicas Mexicanas (Estatales y Federales)	No. Est. Lic.	Programas impartidos	Nivel 1 CIEES	%	COPAES	%
Centro-Occidente	Universidad Autónoma de Aguascalientes	10965	45	36	80.00%	29	64.44%
	Universidad Autónoma de Nayarit	11177	35	7	20.00%	5	14.29%
	Universidad de Colima	10499	65	41	63.08%	28	43.08%
	Universidad de						

Centro-Sur	Autónoma de Querétaro	12970	73	26	35.62%	18	24.66%
	Universidad Autónoma de Tlaxcala	9177	37	3	8.11%	18	48.65%
	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	19160	60	36	60.00%	26	43.33%
	Universidad Autónoma del Estado de México	33770	129	95	73.64%	42	32.56%
	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	10377	51	11	21.57%	1	1.96%
	Universidad Autónoma Chapingo	3732	18	0	0.00%	18	100.00%
Total por región		**151794**	**421**	**221**	**52.49%**	**155**	**36.82%**
Metropolitana	Instituto Politécnico Nacional	82601	67	7	10.45%	50	74.63%
	Universidad Autónoma Metropolitana	44034	66	20	30.30%	20	30.30%
	Universidad Nacional Autónoma de México	153290	79	40	50.63%	73	92.41%
Total por región		**279925**	**212**	**67**	**31.60%**	**143**	**67.45%**
Noreste	Universidad Autónoma de Coahuila	19840	62	47	75.81%	42	67.74%
	Universidad Autónoma de Nuevo León	63096	69	55	79.71%	66	95.65%
	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	20319	62	41	66.13%	34	54.84%
	Universidad Autónoma de Tamaulipas	37113	55	55	100.00%	10	18.18%
	Universidad Autónoma de Zacatecas	14973	30	14	46.67%	8	26.67%

Total por región		**279925**	**212**	**67**	**31.60%**	**143**	**67.45%**
Noreste	Universidad Autónoma de Coahuila	19840	62	47	75.81%	42	67.74%
	Universidad Autónoma de Nuevo León	63096	69	55	79.71%	66	95.65%
	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	20319	62	41	66.13%	34	54.84%
	Universidad Autónoma de Tamaulipas	37113	55	55	100.00%	10	18.18%
	Universidad Autónoma de Zacatecas	14973	30	14	46.67%	8	26.67%
	Universidad de Occidente	10450	26	26	100.00%	14	53.85%
	Universidad Juárez del Estado de Durango	9884	21	21	100.00%	9	42.86%
	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	4380	21	10	47.62%	20	95.24%
Total por región		**180055**	**346**	**269**	**77.75%**	**203**	**58.67%**
Noroeste	Instituto Tecnológico de Sonora	14088	37	10	27.03%	10	27.03%
	Universidad Autónoma de Baja California	36432	60	34	56.67%	47	78.33%
	Universidad Autónoma de Baja California Sur	4801	20	1	5.00%	1	5.00%
	Universidad Autónoma de Chihuahua	19284	43	31	72.09%	28	65.12%
	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	18525	41	31	75.61%	24	58.54%
	Universidad Autónoma de Sinaloa	43170	68	48	70.59%		0.00%

Sur-Sureste	Universidad de Quintana Roo	2941	28	8	28.57%	2	7.14%
	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	2412	37	11	29.73%	28	75.68%
	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	17767	26	12	46.20%	3	11.50%
	Universidad Tecnológica de La Mixteca	1113	9	0	0.00%	3	22.22%
	Universidad Veracruzana	45902	131	106	80.92%	23	17.56%
Total por región		**90552**	**375**	**200**	**53.33%**	**91**	**24.27%**

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2007); CIEES (2008); COPAES (2008); Rubio (2006).

Nota: Sólo se incluyen las universidades que han participado en procesos de evaluación y acreditación de programas para el periodo 2008.

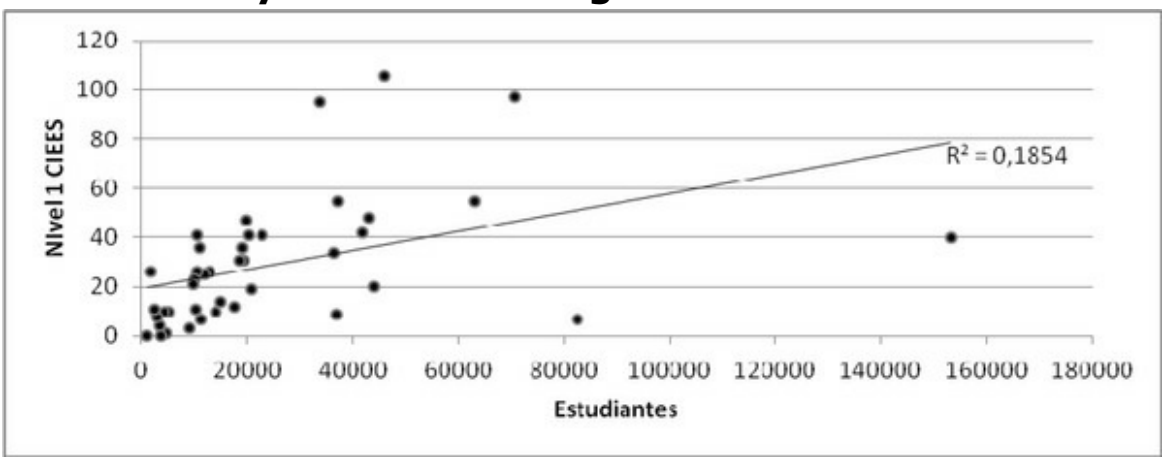
Tabla 2. Participación de las UPM en evaluación y acreditación de programas (2008)

Un primer eje de análisis fue contrastar el número estudiantes de licenciatura de las universidades y su relación con el número de programas académicos evaluados por CIEES o por algún organismo reconocido por el COPAES. Al obtener el factor de correlación (R2) entre dichas variables, se observa que en general las universidades están participando en la evaluación y/o acreditación de programas independientemente del número de estudiantes.

Gráfica 3. Correlación entre número de estudiantes en cada universidad y número de Programas en Nivel 1 de CIEES

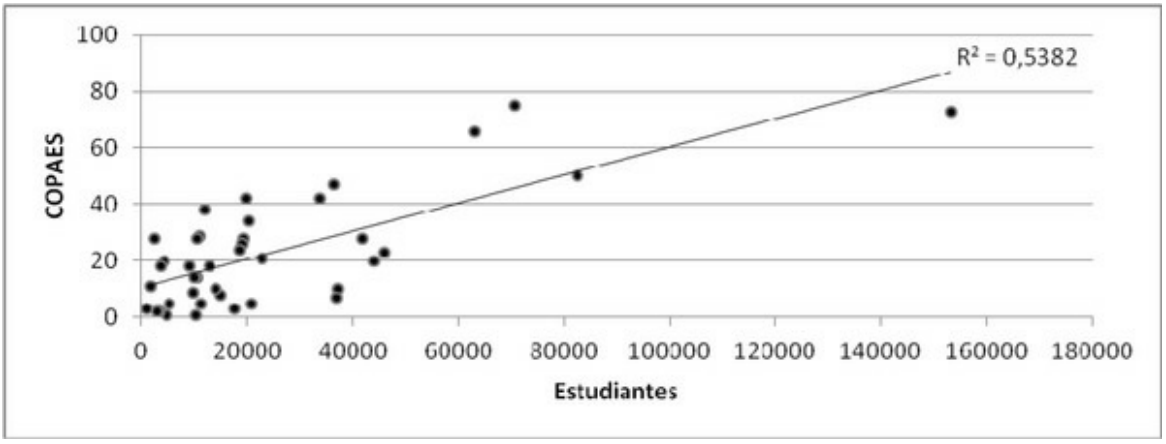
entre dichas variables, se observa que en general las universidades están participando en la evaluación y/o acreditación de programas independientemente del número de estudiantes.

Gráfica 3. Correlación entre número de estudiantes en cada universidad y número de Programas en Nivel 1 de CIEES



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 4. Correlación entre número de estudiantes en cada universidad y número de programas acreditados por COPAES



Fuente: Elaboración propia

Al analizar el comportamiento por regiones de la ANUIES se observa una mayor participación en la evaluación de los CIEES por parte de la región noreste, mientras que en la acreditación de COPAES es la región metropolitana destaca con el 67.5% de programas acreditados (Tabla 3).

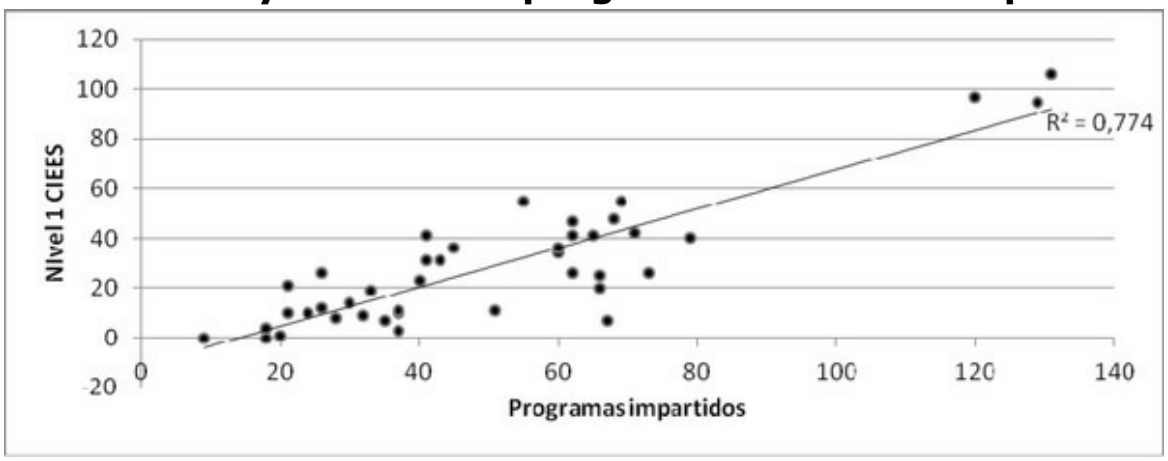
ANUIES	No. Est. Lic.	Programas impartidos	Nivel 1 CIEES	%	COPAES	%	Ambos	%
Centro-sur	151794	421	221	52.5%	155	36.8%	81	19.2
Metropolitana	279925	212	67	31.6%	143	67.5%	23	10.9

COPAES (2008).

Tabla 3. Participación de las UPM en evaluación y acreditación de programas (2008)

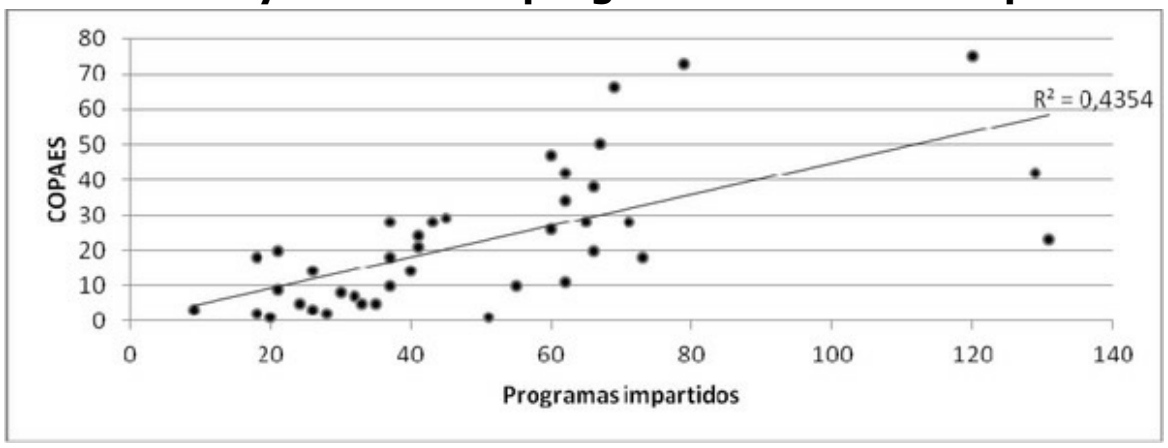
Al establecer una relación entre el número de programas en cada región de la ANUIES con el número de programas en Nivel 1 de CIEES y con el número de programas acreditados por COPAES, se observa una tendencia hacia la acreditación por los CIEES. Los factores de correlación entre los programas evaluados por los CIEES (R2=0.7742) y programas acreditados por COPAES (R2=0.4232) revelan una tendencia general de las regiones a participar más activamente en la primera que en la segunda, en función del número de programas impartidos (gráfica 5 y 6).

Gráfica 5. Correlación entre número de estudiantes en cada universidad y número de programas acreditados por COPAES

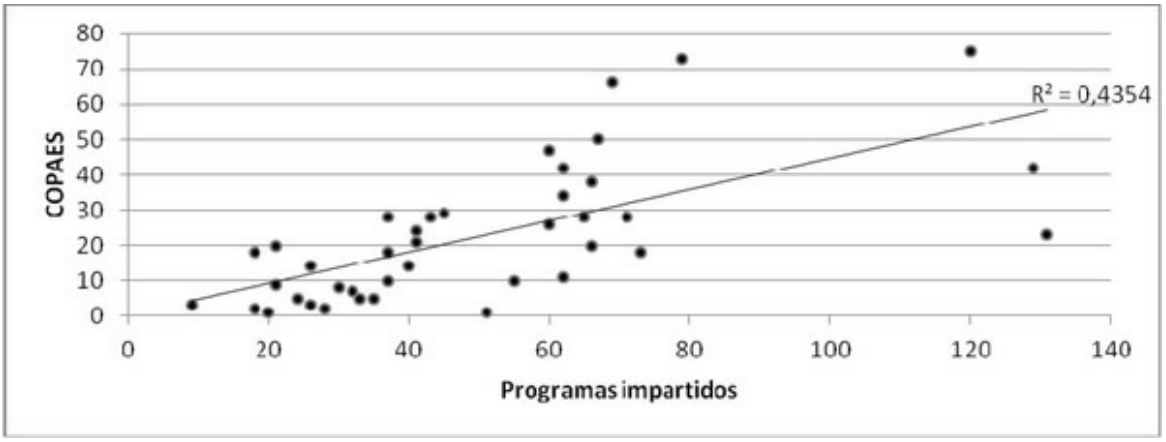


Fuente: Elaboración propia

Gráfica 6. Correlación entre número de estudiantes en cada universidad y número de programas acreditados por COPAES



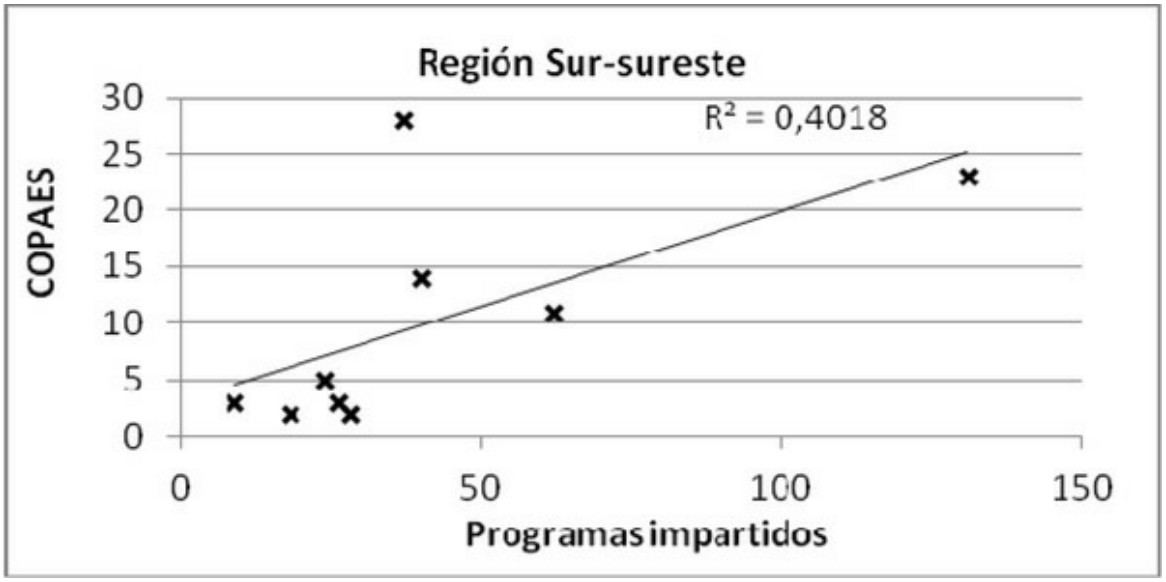
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

No obstante al analizar el comportamiento de los datos a nivel de cada región de la ANUIES, se pueden apreciar algunas tendencias contrastantes. A manera de ejemplo, las regiones del sur-sureste, centro-sur y noreste, mantienen el comportamiento general de una mayor correlación entre las variables: programas impartidos y evaluación CIEES; en tanto que la región centro-occidente presenta una tendencia a acreditarse por ambas alternativas. En contraste, la región noroeste revela una mayor correlación entre el número de programas impartidos y la acreditación a través de COPAES. Es probable que éste comportamiento se explique a partir de que la acreditación por COPAES inició posterior a la evaluación de los CIEES (año 2000), y por tanto no había organismos acreditadores que atendieran la diversidad de la oferta educativa que caracteriza a las universidades. Sin embargo, también puede ocurrir que sean elementos del contexto local y regional lo que determine tal comportamiento (gráfica 7 y 8).

Gráfica 7. Correlación entre programas impartidos y programas acreditados por CIEES



Fuente: Elaboración propia

4. *A manera de conclusiones*

El sistema de educación superior en México se caracteriza por una alta diversidad y heterogeneidad institucional. No obstante, el subsistema de UPM, integrado por las universidades públicas federales y estatales, sigue siendo uno de los más dinámicos en función tanto del alto porcentaje de matrícula que atiende, como del papel que ha jugado en la construcción política, económica, social y cultural del país. En este trabajo nos centramos en una aproximación al análisis de la participación de las UPM en uno de los mecanismos que ha impulsado la política educativa de nivel superior para mejorar su calidad: la evaluación y acreditación de programas.

En México la evaluación en sus diferentes niveles (institucional, grupal e individual) ha sido el eje de la política de modernización educativa a partir de la década de los años noventa. La evaluación y acreditación de programas académicos se ha institucionalizando y actualmente se realiza por dos organismos no gubernamentales, los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES. La participación en ambos procesos se ha incrementado y una de las hipótesis que sustenta tal incremento es su asociación a otros programas que se vinculan con el financiamiento.

El análisis del comportamiento de la participación de las UPM en la evaluación y acreditación de programas da cuenta de diferencias entre las distintas regiones, al comparar el número de programas

trabajo nos centramos en una aproximación al análisis de la participación de las UPM en uno de los mecanismos que ha impulsado la política educativa de nivel superior para mejorar su calidad: la evaluación y acreditación de programas.

En México la evaluación en sus diferentes niveles (institucional, grupal e individual) ha sido el eje de la política de modernización educativa a partir de la década de los años noventa. La evaluación y acreditación de programas académicos se ha institucionalizando y actualmente se realiza por dos organismos no gubernamentales, los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES. La participación en ambos procesos se ha incrementado y una de las hipótesis que sustenta tal incremento es su asociación a otros programas que se vinculan con el financiamiento.

El análisis del comportamiento de la participación de las UPM en la evaluación y acreditación de programas da cuenta de diferencias entre las distintas regiones, al comparar el número de programas impartidos, el número de programas evaluados y/o acreditados y el número de estudiantes. Sin embargo, este tipo de análisis aún resulta insuficiente para explicar cuál es el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la mejora de calidad de los programas académicos impartidos por las UPM. Es necesario avanzar en el estudio de caso que utilice metodologías de carácter cualitativo y permita evidenciar las diferencias contextuales e institucionales que determinan las relaciones de las universidades con otros actores, lo cual constituye una tarea pendiente en la ya se empezó a trabajar.

5. *Referencias bibliográficas*

Altbach, Philip (2005). "The Rise of the Pseudouniversity", págs. 23-27, en Altbach, Philip & Levy, D. *Private Higher Education. A Global Revolution*. . Netherlands: Sense Publishers.

ANUIES (2007). "Catalogo de programas por institución". México: ANUIES. Disponible en http://www.anuies.mx.

ANUIES (2008). *CD. Anuario Estadístico 2005-2007. Población escolar y personal docente en la Educación Media Superior y Superior*. México: ANUIES.

Buendía, E. A. (2007). *Evaluación, Acreditación y Calidad en la*

http://www.copaes.org.mx/documentos/Documentos/3_Marco_general
COPAES (2008). *Programas educativos de licenciatura y técnico superior universitario, reconocidos por su buena calidad*, enero 2009, México. Disponible en http://www.copaes.org.mx
Del Castillo, A. (2005). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*. México: Biblioteca de la educación superior ANUIES.
García Muñoz, H. y Roberto Rodríguez, G. (2000). "Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo", en *Pensamiento Universitario*, núm. 90, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
Ibarra Colado, E. y Buendía, E. A. (2009). Informe México CINDA, en http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/htm/documentos.htm
Kent Serna, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. México. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
Mendoza Rojas, J. (2001). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*. México: CESU/Miguel Ángel Porrúa.
Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
Neave, G. y Van Vugth, F. (1994). *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
Ordorika, I. y Rodríguez, T. (2010). El *ranking* Times en el mercado del prestigio universitario, pásg. 8-29. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, nº 129.
Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, México 1995.
Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, México, 2001.
Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, México, 2007.
Rubio Oca, J. (coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: FCE.
Trow, M. (1987). "The análisis of status". En Clark, B. R. *Perspectives on higher education. Eigth disciplinary and comparative views*. Los Angeles: Berkeley. London: University of California Press.
Tuirán, R. (2008). *La educación superior en México: Perspectivas para*

Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
Neave, G. y Van Vugth, F. (1994). *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
Ordorika, I. y Rodríguez, T. (2010). El *ranking* Times en el mercado del prestigio universitario, pásg. 8-29. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, nº 129.
Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, México 1995.
Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, México, 2001.
Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, México, 2007.
Rubio Oca, J. (coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: FCE.
Trow, M. (1987). "The análisis of status". En Clark, B. R. *Perspectives on higher education. Eigth disciplinary and comparative views*. Los Angeles: Berkeley. London: University of California Press.
Tuirán, R. (2008). *La educación superior en México: Perspectivas para su desarrollo y financiamiento*. México: SEP-SES.

---

(1) "El impacto de los procesos de evaluación institucional en las Universidades Andaluzas" Código Proyecto: P07-SEJ-02855. Financiado por la Junta de Andalucía en la convocatoria de Proyectos de Excelencia. Entidades participantes: Universidad de Huelva, Universidad de Córdoba, Universidad de Málaga, Universidad de Cádiz y Universidad de Almería; Duración: noviembre de 2007 a noviembre de 2010. 36 meses; IP: Sebastián González Losada

Ver Texto

---

(2) Garreta, 1999; De Luxán, 1998; ambos recogen cronológicamente los hitos más relevantes del ámbito de la evaluación; la primera en el contexto español y el segundo en el europeo.

Ver Texto

---

(3) Proyecto de investigación (PI042005/059), financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias en la convocatoria de 2005 (BOC 22/06/2006), cuyo investigador principal es el Dr. Pablo Santana Bonilla.

Ver Texto

---

(4) Entendiendo por competencia básica "la capacidad o la habilidad para realizar tareas o hacer frente a situaciones de manera eficaz en un contexto determinado, movilizando actitudes, destrezas y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada" (Consejería de Educación y Ciencia, 2010, p.2). De ahí, que sean consideradas un prerrequisito para un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y

deriven, sean puestos en conocimiento de la comunidad educativa (LOE, art. 144.3); 3) velar para que los resultados de estas evaluaciones no sean utilizados para clasificar a los centros (LOE, art. 144.3).

Ver Texto

---

(6) Se recomienda revisar Ordorika, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), quienes realizan un análisis exhaustivo sobre el ranking Times y sus implicaciones en el mercado del prestigio universitario.

Ver Texto

---

(7) El primero está integrado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). El segundo agrupa, según la clasificación de Rubio (2006), a 46 instituciones distribuidas en los 31 estados del país. Otro subsistema relevante por su participación en la matrícula de educación superior son las instituciones particulares, el cual atendió el 30.5% de los estudiantes (Rubio, 2006).

Ver Texto

---

(8) Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012.

Ver Texto

---

(9) Los CIEES están conformados por nueve comités; siete de ellos conocidos como académicos o disciplinarios, ya que son los encargados de evaluar los programas de acuerdo con el área del conocimiento a que corresponden, éstos son: 1)Arquitectura, Diseño y Urbanismo; 2) Artes, Educación y Humanidades; 3) Ciencias Agropecuarias; 4)Ciencias Naturales y Exactas; 5) Ciencias de la Salud; 6)Ciencias Sociales y Administrativas; 7)Ingeniería y Tecnología; los dos restantes evalúan las funciones de: 1)Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura; y 2) la Administración y Gestión Institucional. El modelo de evaluación de los CIEES es el utilizado en otros países y se integra básicamente por tres etapas: la evaluación, la visita de pares y el dictamen; con base en un conjunto de indicadores y criterios previamente establecidos por la entidad evaluadora. Los CIEES, con base en un Marco General para la Evaluación, consideran los siguientes criterios e indicadores para la evaluación: personal académico; currículum; métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes; infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa; líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa; vinculación; normatividad institucional que regule la operación del programa; conducción académico-administrativa; proceso de planeación y evaluación; gestión administrativa; y el financiamiento. Una evaluación positiva (Nivel 1) de los CIEES supone la acreditación de un organismo reconocido por el COPAES.

Ver Texto

---

(10) En el TLC se asentó que "Las Partes alentarán a los organismos pertinentes en sus

académicos o disciplinarios, ya que son los encargados de evaluar los programas de acuerdo con el área del conocimiento a que corresponden, éstos son: 1)Arquitectura, Diseño y Urbanismo; 2) Artes, Educación y Humanidades; 3) Ciencias Agropecuarias; 4)Ciencias Naturales y Exactas; 5) Ciencias de la Salud; 6)Ciencias Sociales y Administrativas; 7)Ingeniería y Tecnología; los dos restantes evalúan las funciones de: 1)Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura; y 2) la Administración y Gestión Institucional. El modelo de evaluación de los CIEES es el utilizado en otros países y se integra básicamente por tres etapas: la evaluación, la visita de pares y el dictamen; con base en un conjunto de indicadores y criterios previamente establecidos por la entidad evaluadora. Los CIEES, con base en un Marco General para la Evaluación, consideran los siguientes criterios e indicadores para la evaluación: personal académico; currículum; métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes; infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa; líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa; vinculación; normatividad institucional que regule la operación del programa; conducción académico-administrativa; proceso de planeación y evaluación; gestión administrativa; y el financiamiento. Una evaluación positiva (Nivel 1) de los CIEES supone la acreditación de un organismo reconocido por el COPAES.

Ver Texto

---

(10) En el TLC se asentó que "Las Partes alentarán a los organismos pertinentes en sus respectivos territorios a elaborar normas y criterios mutuamente aceptables para el otorgamiento de licencias y certificados a los prestadores de servicios profesionales.", y que podrán elaborarse en relación con la acreditación de escuelas o programas académicos Tomo I, p. 243).

Ver Texto

---

(11) Las funciones del COPAES son elaborar lineamientos y criterios para reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos; formular un marco general para los procesos de acreditación de programas académicos; evaluar formalmente a las organizaciones que soliciten reconocimiento como organismo acreditador de programas académicos; hacer pública la relación de organismos acreditadores reconocidos por el Consejo; propiciar un mejor conocimiento de la educación superior mediante la difusión de los casos positivos de acreditación, con el propósito de orientar a la sociedad sobre la calidad de los programas de educación superior; supervisar que los criterios y procedimientos que empleen los organismos acreditadores, reconocidos por el Consejo, tengan rigor académico e imparcialidad; dar seguimiento a las actividades de los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo; propiciar la coordinación, cooperación y complementación de los organismos acreditadores reconocidos; fomentar la creación y consolidación de organizaciones acreditadoras de programas académicos que cubran debidamente las diversas disciplinas, profesiones y áreas del conocimiento; celebrar convenios con las autoridades educativas federales y estatales para los fines propios del Consejo y, establecer contacto con organismos análogos de otros países para intercambiar experiencias. La acreditación de programas que realizan los organismos reconocidos por el COPAES tiene una vigencia de cinco años y se

estudios de caso sobre la valoración de impactos de los procesos de evaluación y acreditación de programas, desde una perspectiva comparada.

Ver Texto

---

(14) La ANUIES ha participado desde su fundación en 1950, en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. La ANUIES es una asociación no gubernamental, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, tanto públicas como privadas, lo cual la ha constituido como uno de los principales interlocutores en las negociaciones entre el Estado y las universidades e instituciones de educación superior afiliadas. Para una mejor operación la ANUIES ha dividido geográficamente al país en 6 Consejos Regionales que equivalen a las regiones constituidas cada una de ellas por las instituciones asociadas establecidas en las entidades federativas: Noroeste, Noreste, Centro-Occidente, Metropolitana, Centro-Sur, Sur-Sureste. Región Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora; Región Noreste: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas; Región Centro-Occidente: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit; Región Centro-Sur: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala; Región Sur-Sureste: Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán; Región Metropolitana: Distrito Federal y áreas conurbadas del Estado de México.

Ver Texto

2020

Estructuras organizativas y profesorado

El observatorio internacional de la profesión docente (OBIPD) como espacio de encuentro y colaboración entre instituciones universitarias europeas y latinoaméricanas

Beatriz Jarauta Borrasca
Núria Serrat Antolí
Francisco Imbernón Muñoz
Miembros del Grupo de Investigación e Innovación docente FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica, 2009SGR-246) Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona

1. *Presentación*

La presente comunicación muestra el proceso de creación, desarrollo y consolidación del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD). El OBIPD (www.ub.edu/obipd/) es un espacio autónomo, generado y sostenido por iniciativa de un conjunto de Instituciones y Universidades de Europa y América Latina, que pretende generar oportunidades de análisis y acción en el ámbito concreto de la Profesión Docente. La finalidad del OBIPD es impulsar una serie de actividades de investigación y formación conjuntas y de difusión e intercambio de temáticas relacionadas con la profesión docente.

El Observatorio se dirige a fomentar la difusión permanente de reflexiones especializadas sobre políticas educativas y cuestiones pedagógicas de especial relevancia para el profesorado, así como la realización de diversas acciones que permitan el intercambio y la colaboración entre instituciones y profesionales pertenecientes al ámbito de la educación y formación docente. Bajo un enfoque flexible e interdisciplinar, el OBIPD pretende ofrecer información y argumentos suficientes que potencien la iniciativa y autonomía de los profesionales de la educación en el desarrollo de propuestas de investigación y formación que contribuyan al crecimiento profesional del profesorado.

2. *¿Por qué observar la profesión docente?*

La profesión docente, en los últimos años, se ha desarrollado en el marco de una sociedad vertiginosamente cambiante y con un avance acelerado del conocimiento sobre la formación. Ello implica nuevas reflexiones como el cuestionamiento de la formación estrictamente disciplinar y el planteamiento de otros aspectos en la formación como son los aspectos curriculares, mediadores, éticos, morales y también el bagaje sociocultural y otros elementos que hasta este momento no se incluían en la profesión ni en su formación.

En los últimos años, desde principios de los ochenta, todo lo relativo a la profesión docente y su formación, ha gozado de un interés creciente y progresivo. Este hecho se ha visto reflejado, en todos sus niveles y grados, tanto por la profusión de trabajos aparecidos (libros, artículos, informes...) como por la organización de debates, congresos, jornadas, etc. sobre la formación del profesorado. Todo ello ha supuesto que la formación del profesorado haya experimentado durante las últimas décadas una evolución significativa tanto por lo que respecta a estructuras como a sus planteamientos teóricos o a sus procedimientos de aplicación. Aunque, en honor a la precisión, parece necesario destacar que se ha desarrollado más la parcela teórica que la práctica y se ha incidido más en la formación permanente (sobre todo en los últimos tiempos) que en la inicial.

El conocimiento sobre la profesión docente continua siendo hoy necesario. Necesita una amplia reflexión de las zonas intermedias de la práctica como son la singularidad, la incertidumbre y el conflicto de valores, y una indagación perenne sobre su formación ya sea inicial o permanente. Y es ahí donde aparecen problemas, ya que es más fácil instalarse en lo que, más bien que mal, ha ido funcionando que no arriesgarse a cosas nuevas aunque sean necesarias.

Si analizamos la mayoría de los estudios sobre la profesión docente y su formación, vemos que se han ido moviendo de una fase descriptiva, con muchos textos sobre la temática, a una más experimental sobre todo por el auge o extensión de los centros de profesores, maestros o similares y el interés político sobre el tema, que ha ido en aumento y se refleja en las políticas institucionales, en las investigaciones y en las publicaciones. Durante los últimos años se han llevado a cabo cambios

profesionales y de la formación pero necesitamos reflexionar sobre nuevas propuestas que puedan ayudar a construir un futuro mejor para la profesión y la educación.

Ya no estamos en el último tercio del siglo XX donde se avanzó tanto. Estamos en el siglo XXI. Son tiempos diferentes para la educación, la profesión docente y la formación. Y con la llegada del nuevo siglo es como si faltara algo para volver a tomar impulso. Hemos de avanzar más en el terreno de las ideas y en las prácticas políticas para ver qué significa una profesión docente y una formación basada en la libertad, en la ciudadanía y en la democracia. La profesión docente debe romper la forma de pensar que conduce a analizar el progreso y la educación de una manera lineal, y no permitiendo integrar otras formas de enseñar, de aprender, de organizarse, de ver otras identidades sociales, otras profesiones, otras manifestaciones culturales, y oírse entre ellos y oír otras voces, marginadas o no.

En este contexto de inquietudes, el Observatorio Internacional de la Profesión Docente quiere ser ese espejo donde se vean reflejadas todas las voces y que nos permita mejorar la profesión docente y su formación. En este sentido, pretende promover una observación crítica y una reflexión profunda en torno a la situación profesional que actualmente atraviesa el profesorado en Europa y América Latina y en torno a la formación, inicial y permanente, que recibe.

3. *Acerca del origen del OBIPD*

El OBIPD surge como iniciativa de un grupo de instituciones y profesionales interesados en el estudio, análisis y mejora de la práctica profesional del profesorado perteneciente a todas las etapas y niveles educativos. El OBIPD es producto del trabajo colaborativo que, desde 2002, mantiene el grupo de investigación FODIP (*Formación Docente e Innovación Pedagógica*, SGR-246) de la Universidad de Barcelona con otros grupos e instituciones de reconocido prestigio de Catalunya, España, Europa y América Latina. En la actualidad son miembros activos del OBIPD representantes de más de 10 universidades y centros de formación europeos y más de 12 instituciones universitarias pertenecientes a Latinoamérica.

El OBIPD nace con la finalidad de ofrecer información y argumentos

suficientes que potencien la iniciativa y autonomía de los profesionales de la educación en el desarrollo de propuestas de investigación y formación. En general, responde a cuatro grandes áreas de atención: *Información, Diagnóstico, Investigación, Intercambio y Proyección.*

-INFORMACIÓN: Creación y dinamización de un espacio autónomo donde sea posible la sistematización de información y documentación relevantes sobre la profesión docente en todos los niveles y etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Universitaria, Educación Superior no universitaria, Educación no formal).

-DIAGNÓSTICO: Realización de estudios diagnósticos sobre la Profesión Docente en Europa y Latinoamérica que permitan la identificación y propuesta de nuevas líneas de innovación e investigación conjuntas.

-INVESTIGACIÓN: Estudio y análisis de temas emergentes y nuevas tendencias en las áreas de formación inicial y permanente del profesorado, asesoría pedagógica y formación en gestión y dirección de centros educativos.

-INTERCAMBIO Y PROYECCIÓN: Fomento del intercambio de experiencias y buenas prácticas, y promoción de investigaciones dirigidas a mejorar la profesión docente en Europa y América Latina.

Las acciones promovidas por el Observatorio se dirigen a un amplio público:

- A profesionales de las administraciones públicas que trabajan en el diseño y análisis de las políticas educativas.

- A maestros/as y profesores/as de cualquier país, etapa y nivel educativo, constituyendo el OBIPD un punto de referencia para el desarrollo de investigaciones e innovaciones docentes y un foro para el intercambio de información y recursos.

- A investigadores/as, académicos/as y profesores/as universitarios/as pertenecientes al área de las Ciencias Sociales, interesados en el estudio y mejora de la educación y de la profesión

docente.

- A estudiantes del ámbito de las Ciencias Sociales, siendo el OBIPD una importante fuente de información y documentación.

- A la sociedad en general, a los ciudadanos y ciudadanas preocupados e implicados en la educación que reciben los niños/as y jóvenes de Europa y Latinoamérica.

4. *¿Qué pretendemos?*

La actividad central del OBIPD se estructura en torno a cinco grandes objetivos:

1. Crear un espacio abierto, de carácter plural y democrático, que fomente el intercambio y reflexión sobre las principales temáticas y problemáticas que atañen a la profesión docente en Europa y América Latina.

2. Ofrecer información precisa de los rasgos que caracterizan la profesión docente en los países que componen el OBIPD.

3. Fundamentar puntos concretos de referencia, contraste y evaluación de la situación de la profesión docente en Europa y América Latina.

4. Contar con un banco de información pertinente, necesaria y válida para analizar la profesión docente desde diferentes perspectivas.

5. Promover acciones de investigación, innovación, formación y divulgación fundamentadas en principios de cooperación y construcción de conocimiento colectivo que consigan un mayor acercamiento al profesorado y que contribuyan de manera significativa a su formación y desarrollo profesional.

5. *Acerca del proceso de desarrollo y consolidación*

El OBIPD ha requerido de diversas acciones hasta llegar a su consolidación, fase en la que actualmente se encuentra. Desde 2007, se han llevado a cabo diversas acciones estructuradas en cuatro fases: *(a) creación, (b) desarrollo, (c) evaluación y (d) consolidación.*

FASES	ACCIONES	TEMPORALIZACIÓN
	1.1. Realización de varias reuniones internas de organización y planificación (FODIP-	Enero-Marzo 2007

CREACIÓN	Universidad de Barcelona).	
	1.2. Organización de reuniones de trabajo con las universidad de lengua catalana (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Gerona, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Lérida, Universidad Rovira i Virgili). Presentación del OBIPD.	Abril-Junio 2007
	1.3. Búsqueda y obtención de recursos financieros.	Enero 2007 hasta la actualidad
	1.4. Contacto inicial, vía correo electrónico, con universidades europeas y latinoamericanas. Presentación OBIPD y captación de nuevos miembros.	Enero 2007 hasta la actualidad
	1.5. Reunión internacional con representantes de universidades europeas y latinoamericanas. Presentación del OBIPD, definición de la finalidad y objetivos del observatorio, establecimiento del plan de trabajo y distribución de responsabilidades.	19 y 20 de noviembre de 2007
DESARROLLO	2.1. Creación de la página web (www.ub.edu/obipd).	Enero-Marzo de 2008
	2.2. Elaboración del Reglamento de Funcionamiento Interno.	Septiembre de 2008
	2.3. Presentación de documentación para el reconocimiento institucional del OBIPD por parte de la Universidad de Barcelona.	Abril 2010
	2.4. Realización de una reunión anual con todos los miembros del Observatorio.	Marzo de 2009 21 y 22 de junio de 2010
	2.5. Inicio del Estudio Diagnóstico de la Profesión Docente en Europa y América Latina.	Abril de 2009
	2.6. Búsqueda, análisis y promoción de documentos (legislación, artículos, memorias de investigación, informes, etc.) relevantes sobre la profesión docente.	Enero de 2009
EVALUACIÓN	3.1. Reunión de todos los miembros del OBIPD para la evaluación de proceso.	21 y 22 de junio de 2010
CONSOLIDACIÓN	4.1. Búsqueda de ayudas y alternativas para la continuación del OBIPD.	A lo largo de todo el proceso
	4.2. Actualización constante de la información que proyecta el OBIPD.	A lo largo de todo el proceso
	4.3. Búsqueda y contacto con otras universidades y centros educativos de América Latina y Europa.	A lo largo de todo el proceso
	4.4. Organización de reuniones anuales de seguimiento con todos los miembros del OBIPD.	A lo largo de todo el proceso

En el proceso de desarrollo del Observatorio, y como un requisito importante para su reconocimiento institucional, se elaboró el Reglamento de Funcionamiento Interno. Documento que debía recoger, de manera clara, las personas responsables, los miembros del OBIPD y las obligaciones del propio Observatorio y de cada uno de los cargos y componentes que formaban parte del mismo. Como aspectos a destacar: el OBIPD tiene los siguientes órganos de gobierno:

a) Colegiados: el Consejo de Dirección y el Consejo Científico

b) Unipersonales: el director y la secretaría.

El *Consejo de Dirección* está formado por el director (que lo preside), la secretaría, representantes del personal académico de la Universidad de Barcelona pertenecientes al Observatorio y 3 representantes del personal investigador en formación. El Consejo de Dirección se reúne en sesión ordinaria, como mínimo, una vez al año y en sesión extraordinaria siempre que el director lo crea oportuno, por iniciativa propia o a petición de una tercera parte de sus miembros. Son competencias del Consejo de Dirección: (a) aprobar la programación anual de actividades, (b) aprobar el presupuesto y la memoria anual de actividades, elaborar el Reglamento de Funcionamiento Interno y sus modificaciones, (c) aprobar la incorporación de nuevos miembros y (d) evaluar las actividades y proponer cualquier iniciativa que contribuya al cumplimiento de sus finalidades.
Pertenecen al *Consejo Científico* todas las Universidades y centros superiores adscritos al Observatorio. Son competencias del Consejo Científico: (a) Velar por el contenido del Observatorio, (b) Proponer nuevos miembros a la dirección, (c) proponer iniciativas de investigación, formación e innovación y (d) divulgar las iniciativas del Observatorio en sus instituciones.
El *director* del OBIPD ejerce las funciones de dirección, gestión ordinaria. Son funciones del director: (a) representar oficialmente al OBIPD ante la UB e instancias no universitarias, (b) convocar y presidir las reuniones del Consejo de Dirección, (c) autorizar los gastos del OBIPD y (d) tramitar al vicerrectorado competente las modificaciones que se hayan podido producir en la relación del personal académico

que pertenece al OBIPD.
La *secretaría* del OBIPD extiende las actas de los órganos colegiados del Observatorio, certifica sus acuerdos y ejerce el resto de funciones propias de los secretarios/as de los órganos colegiados.

6. *Áreas de observación*

El OBIPD se constituye como un espacio de cooperación e investigación, y como una plataforma de pensamiento en la que confluyen la opinión e iniciativas de múltiples expertos y profesionales de la educación. El OBIPD pretende promover una observación crítica y una reflexión profunda en torno a la situación profesional que actualmente atraviesa el profesorado en Europa y América Latina y en torno a la formación, inicial y permanente, que recibe. De manera preferente, el OBIPD recoge referencias sobre el profesorado que desarrolla su práctica docente en las siguientes áreas:

a) Área de Educación Infantil
b) Área de Educación Primaria
c) Área de Educación Secundaria
d) Área de Educación Universitaria
e) Área de Educación Superior no universitaria
f) Área de Educación No Formal

Los ejes transversales que se tratan para cada una de estas áreas y en relación a su profesorado se especifican a continuación:

a) Formación Inicial del Profesorado
b) Formación Permanente del Profesorado
c) Organización, Gestión y Dirección de Centros
d) Asesoramiento y acompañamiento pedagógico
e) Cuestiones laborales
f) Deontología

7. *Actividades principales del OBIPD*

De entre las actividades que actualmente impulsa, promociona y

organiza el OBIPD es preciso hacer mención de las siguientes:

ACTIVIDAD 1: Estudio diagnóstico sobre la profesión docente

Realización de un estudio diagnóstico que analice y dé a conocer la situación que actualmente atraviesa la profesión docente en diferentes países europeos y latinoamericanos. El estudio, en el que ya están trabajando diferentes miembros del OBIPD, será publicado en la página web del Observatorio a finales del 2010. El estudio se ha estructurado en torno a las siguientes fases:

a) Elaboración de unos indicadores genéricos que orienten la búsqueda de información y el análisis de la situación del profesorado en diferentes países europeos y latinoamericanos.

b) Estudio y diagnóstico de la situación del profesorado tomando como referencia el documento genérico de indicadores.

c) Revisión y difusión de los productos elaborados por los diferentes miembros del OBIPD a través de la página web del Observatorio.

d) Actualización constante de la situación docente en Europa y Latinoamérica en función de los cambios y transformaciones experimentados en sus sistemas educativos, en la formación y en la carrera docente de su profesorado.

e) Ampliación del estudio a la realidad de otros países pertenecientes a Europa y a América Latina y establecimiento de nuevos contactos.

Las instituciones y países participantes y los resultados que se derivarán de esta primera actividad se especifican en la siguiente tabla. Es preciso señalar que, de manera progresiva, se pretende aumentar el foco de estudio y analizar la situación del profesorado de otros países aún no contemplados en esta primera fase inicial.

PRODUCTO	INSTITUCIONES IMPLICADAS
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Cataluña".	U. Autónoma de Barcelona, U. de Barcelona, U de Gerona, U. de Lérida, U. Rovira i Virgili
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Galicia".	Universidad de Santiago de Compostela
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Andalucía"	Universidad de Sevilla

Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Alemania"	Universität zu Köln
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Rumanía"	Universidad de Bucarest
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Italia"	Insituto di Scienze Psicologiche dell'Educazione e Della Formazione ISPEF
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Bolivia"	Universidad Católica Boliviana.
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Chile"	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad de Valparaíso.
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Uruguay"	Universidad ORT-Uruguay
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Argentina"	Universidad Nacional Tres de Febrero
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Colombia"	Universidad de Nariño
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en México"	Universidad de Monterrey Universidad de Quintana Roo
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Cuba"	Centro de estudio para el perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana.
Documento "Estudio diagnóstico de la profesión docente en Venezuela"	Universidad Pedagógica Experimental Libertador

ACTIVIDAD 2: Establecimiento del I Programa de Investigación del Observatorio Internacional de la Profesión Docente. Período 2010-2012

El OBIPD cuenta con un Programa de Investigación orientado a subvencionar proyectos de investigación sobre la profesión docente. De carácter bianual, este programa impulsa acciones de investigación e innovación que aporten datos relevantes para la mejora y transformación de la práctica docente y de la educación que se ofrece en Europa y Latinoamérica.

La primera convocatoria se abrirá durante el mes de diciembre de 2010 e incluirá como temática principal las repercusiones de la sociedad actual en el profesorado. Podrán acogerse a esta convocatoria profesores/as de cualquier etapa educativa del sistema educativo catalán interesados en los siguientes aspectos:

a) Demandas sociales actuales en la profesión docente

b) Relación escuela y sociedad

c) Situación laboral del profesorado

d) Malestar y bienestar docente

e) Sociedad de la información y profesión docente

f) Inmigración y profesión docente.

ACTIVIDAD 3: Promoción de documentos (legislación, artículos, memorias de investigación, informes, etc.) relevantes sobre la profesión docente

Atendiendo a las principales áreas de observación anteriormente citadas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria, Superior no Universitaria y No Formal), el OBIPD se constituye como un espacio en constante actualización que recoge documentos de interés para el profesorado de todos los niveles y etapas educativas.

ACTIVIDAD 4: Difusión de noticias y actividades de plena actualidad y relevantes para el profesorado

Información sobre los últimos acontecimientos educativos y de formación del profesorado. Establecimiento de un calendario de actos y convocatorias relevantes para el profesorado.

ACTIVIDAD 5: Organización de actividades de información y formación del profesorado

De manera anual, el OBIPD organiza diferentes acciones formativas. A modo de ejemplo, se impulsan las siguientes acciones:

-Ciclo de conferencias propias del OBIPD, con una media de cuatro conferencias anuales impartidas por profesionales e investigadores de reconocido prestigio por sus aportaciones en el ámbito de la formación del profesorado.

-Fórum de la profesión docente, con la finalidad de dar voz al colectivo docente. El fórum pretende convertirse en un espacio en el que el profesorado pueda compartir sus interrogantes, dudas, inquietudes, etc. Se trata de ceder el protagonismo a todo aquel que se vea y se sienta involucrado en la Profesión Docente, con la reserva de un espacio común donde poder publicar propuestas de

actividades, solicitudes o ofrecimientos de ayuda, intercambio de material, etc.

-Jornadas de Buenas Prácticas Docentes, dirigidas a todo el profesorado interesado en compartir experiencias innovadoras y de mejora de la docencia en sus contextos educativos de referencia.

El programa de inserción docente Comencem Bé: una herramienta para gestionar la complejidad educativa

Laura Serrats Gironella
Universitat de Girona

Resumen

Ante la complejidad del contexto educativo actual, el desafío de iniciarse en la profesión docente no es fácil. El profesorado debe asumir los retos que la profesión le plantea y desarrollar la capacidad de adaptarse a cada situación educativa. Esta tarea puede resultar realmente abrumadora para los maestros que empiezan su camino profesional.

En Catalunya, des de el curso 2006-2007 se aplica el programa de inserción profesional *Comencem Bé*, regulado por normativa, dirigido al colectivo de profesorado interino o sustituto que trabaja por primera vez a lo largo de un curso escolar, y cuyo objetivo es ayudar al docente novel a desarrollar su profesión.

La presente es una investigación sobre el proceso de tutoría del primer año de experiencia docente en centros públicos de infantil y primaria de Catalunya, que aporta la percepción del profesorado tutor y sugiere las debilidades y fortalezas del programa.

1. *Introducción*

Ante los cambios que se producen en nuestra sociedad, la docencia se ha convertido en una profesión cada vez más compleja, cargada de retos y demandas que diversifican la labor del profesorado, y que requieren un replanteamiento de la organización educativa, de la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la función de la educación, pero sobre todo de las competencias, responsabilidades y tareas de los docentes.

En este contexto, el desarrollo profesional se convierte en un

componente esencial para mantener y mejorar las habilidades personales y profesionales (Friedman y Philips, 2001), y una oportunidad para dar respuesta a la complejidad de los procesos educativos que se acentúa en los primeros años de ejercicio docente.

El desarrollo docente, entendido como un proceso de evolución profesional y personal, se concreta en varias etapas, en las que la experiencia juega un papel relevante en el proceso de adquisición de competencia profesional. El profesorado novel ocupa una primera fase caracterizada por la contradicción entre idealismo y supervivencia. En esta etapa, la planificación de la acogida y formación del profesorado novel en el marco de los programas de inserción profesional favorece el desarrollo de las tareas docentes y la socialización del maestro principiante.

El proceso de indagación se dirige al análisis de la fase de tutoría del profesorado novel de los centros de educación primaria de la provincia de Girona, desde la óptica de los profesionales que han desarrollado el rol de tutor. Los resultados señalan algunos puntos débiles y fuertes del programa, y sugieren además de la ampliación del conocimiento sobre el tema, mejoras para el programa *Comencem Bé.*

2. *Marco teórico*

Las referencias teóricas, derivadas de la aproximación bibliográfica al tema, giran alrededor de tres conceptos: desarrollo docente, profesorado novel y programas de inducción docente, que construyen el background teórico de la investigación.

2.1. *La primera fase de desarrollo profesional*

Según Fernández Cruz (2006) se entiende el desarrollo profesional como la evolución progresiva de la función docente hacia situaciones de mayor profesionalidad. Este desarrollo abarca la dimensión personal, profesional y social/contextual (Bell y Gilbert 1999), de manera que supone una evolución integral del docente, y responde a tres objetivos: la adaptación al puesto de trabajo y al entorno, la mejora de la tarea y también la satisfacción personal y profesional.

Los modelos teóricos diferencian fases y etapas en el proceso de desarrollo docente que suponen el logro de un nivel de competencia y de madurez más elevado. Este logro, sin embargo, no se da

forzosamente de manera lineal ya que depende en cada estadio de las características, preocupaciones y necesidades concretas de cada docente.

La teoría de desarrollo de la carrera docente (Sikes, 1992; Burden, 1997; Furlong y Maynard, 1995; Huberman, 1997; Marchesi, 2007), sitúa los primeros años de experiencia docente en una primera fase, entendida como un proceso de inducción a la profesión, en el que el docente ingresa en el mundo adulto, se socializa profesionalmente, hace frente a la complejidad de la gestión de la enseñanza, es idealista y entusiasta pero se muestra poco confiado y siente que le faltan conocimientos. Así, el análisis de esta primera fase revela que el primer año de ejercicio profesional es un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición, en el cual los diferentes aspectos de la tarea docente se viven a menudo como un problema.

Ante la complejidad educativa actual, el modelo de desarrollo profesional basado en el aprendizaje cooperativo se configura como una buena herramienta de desarrollo profesional que aprovecha el potencial humano y formativo de la organización y promueve una visión positiva y posible de cambio. El modelo, considerando la naturaleza colegial de la enseñanza, potencia el aprendizaje entre iguales, a partir de la observación de la práctica en el aula y la posterior reflexión y análisis que aporte una retroalimentación orientada a la mejora.

Este trabajo en equipo se hace más necesario en momentos puntuales de la carrera docente, especialmente al inicio de la profesión, cuando la inseguridad y el gran número de dudas ponen de manifiesto la necesidad de recibir el apoyo del resto de profesionales de la organización. Algunas estrategias de desarrollo profesional que encajan en el modelo son: el coaching, la supervisión clínica, el diálogo profesional, la investigación-acción, los seminarios permanentes, la supervisión de compañeros, el portafolios, o el mentoring.

El programa Comencem Bé utiliza la estrategia del mentoring que se basa en una interacción de colaboración y confianza mutua entre un profesional experto y un principiante, normalmente de larga duración,

dirigida al apoyo individual o de grupo para mejorar la práctica profesional.

2.2. *Profesorado novel*

En el terreno educativo el profesor o profesora novel es aquel recién graduado que imparte docencia por primera vez en una institución educativa, y que por tanto se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia previa docente. Cada profesor novel tiene unas características propias, pero de la descripción de las fases iniciales de las diversas teorías de la carrera docente, se puede deducir que en este período se produce una ambivalencia entre el entusiasmo y la preocupación, o en términos de Huberman (1992) entre la supervivencia y el descubrimiento.

Por un lado, tal y como recoge Feixas (2002), el profesor principiante suele mostrar un gran entusiasmo y dinamismo respecto a la nueva tarea, aunque le falta desarrollar algunas competencias para llevarla a cabo de manera efectiva. Podemos entender por tanto, que la mayoría de novatos estén ilusionados ante la perspectiva de iniciar la profesión, predispuestos a aprender y a conocer, motivados en su tarea, abiertos al cambio, y también que dediquen tiempo, ganas y esfuerzo en desarrollar la tarea asignada.

Por otro lado, el "choque con la realidad" que supone iniciarse en la vida del aula y de la escuela, y superar las diferencias entre los ideales y la realidad, genera actitudes de inseguridad, pesimismo, desesperación... que a veces, transforman este docente enérgico, en un profesional preocupado, aislado e inseguro. Las preocupaciones o problemas del profesorado novel han sido ampliamente estudiadas (Burden, 1982,1997; Veenman,1988; Vera, 1988; Ben-Peretz i Kremer-Hayon , 1990; Marcelo, 1991, 1995; Ortiz, 1995). A continuación se presenta un resumen de las principales fuentes de malestar docente en el período inicial de la profesión.

FUENTES DE MALESTAR DOCENTE		
Derivadas del contexto	**Derivadas de la docencia**	**Derivadas de aspectos personales**
Formación inicial insuficiente	Gestión del aula Comunicación con el alumnado	Dificultades en las relaciones interpersonales Decepción ante la

Asignación de tareas difíciles, sobrecarga de trabajo. Información limitada sobre el sistema educativo Recursos inadecuados Inestabilidad laboral Sistema de acceso a la función docente.	Programación de la materia: adecuación de los objetivos, distribución de contenidos y actividades. Evaluación del alumnado Atención a la diversidad Conocimiento del currículum Dominio de los contenidos Métodos y recursos didácticos Mejora de las habilidades docentes Relación con las familias	visión idealizada de la profesión Temor a l'autoridad Burocratización del trabajo Reducción del tiempo libre Apoyo y orientación insuficiente Sensación de fracaso y estrés Inseguridad

Cuando el docente se incorpora por primera vez al trabajo en un centro escolar, lo hace con la ilusión y preocupación lógicas de un principiante, generalmente joven, que ha tenido pocas oportunidades de aprender realmente las estrategias más prácticas del oficio, y que no sabe como movilizar los conocimientos teóricos y las metodologías aprendidas y generar conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica.

A medida que van adquiriendo experiencia, los docentes se dotan de nuevas competencias que les ayudan a realizar la función docente con más facilidad, inteligencia, seguridad, rapidez, calidad.... Por eso, ante esta experiencia y formación limitada, es importante que los docentes noveles reciban apoyo práctico y/o teórico para desarrollar las competencias profesionales principales: dominar el contenido de la materia o área que imparte, planificar y llevar a la práctica la docencia, gestionar el aula de manera efectiva, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados del alumnado y la propia práctica docente, establecer relaciones positivas con los alumnos, los compañeros y las familias, y desarrollarse profesionalmente (Serrats, 2010).

Los programas de inducción profesional, a partir de los cuales los noveles avanzan en su nivel profesional y adquieren experiencia acompañados de maestros expertos, contribuyen con éxito a la adquisición de estas competencias, además de reducir las preocupaciones. En Catalunya, el programa *Comencem Bé* responde a la necesidad de información, de formación y de apoyo que muestra el profesorado que entra en la profesión, al carácter práctico y experiencial de la docencia, y a la inserción laboral y social del novel

en una institución compleja como es un centro educativo.

2.3. *Programas de inducción*

La etapa de inducción es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes pasan de estudiantes a profesores, y deben adquirir un conocimiento profesional similar al del resto de compañeros, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 1999).

Ante la ruptura que existe entre la consecución del título académico que permite ejercer la docencia y la puesta en práctica de la misma, los programas de inducción docente implantados principalmente en Estados Unidos y Reino Unido y extendidos a varios países, favorecen la transición de la teoría a la práctica y mejoran la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza. Estos programas se pueden entender como un conjunto de estrategias dirigidas por un profesor "mentor" para dotar al nuevo profesor de las capacidades que le requiere su perfil profesional.

La investigación sobre la inducción muestra el interés creciente en el valor y el impacto del desarrollo profesional de los nuevos maestros y constata que los programas de inserción construidos y gestionados con cuidado, es decir, diseñados a partir de los objetivos de los participantes y con el seguimiento del progreso para alcanzar estos objetivos, son válidos y útiles para promover el desarrollo profesional.

Huling-Austin (1990) por ejemplo, argumenta que el uso de los programas de iniciación a la docencia pueden dar respuesta a la dificultad que tienen los maestros noveles para acceder al consejo de los profesores experimentados y tomar decisiones conjuntas, pueden suplir la falta de experiencia que les supone aprender siempre por ensayo-error, pueden ayudar a los profesores noveles a asumir las responsabilidades que son las mismas que las de los profesores experimentados, y pueden evitar que la docencia se convierta en una reproducción de la experiencia como discente.

De acuerdo con el mencionado autor, los objetivos generales que persigue un programa de inducción son: mejorar la actuación docente, aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores

principiantes durante los años de iniciación, promover el bienestar personal y profesional de los profesores principiantes, satisfacer los requisitos formales relacionados con la iniciación y la certificación, y transmitir la cultura del sistema a los profesores principiantes.

Más allá de la teoría, se puede comprobar que los programas de inducción docente son una estrategia formativa frecuente en los primeros años de docencia. Un estudio de Eurydice (2004) señala que después de la formación inicial, en casi el 50% de los países europeos, el nuevo profesorado recibe medidas de apoyo para solventar las dificultades y necesidades que puedan emerger y tratar de reducir el abandono de la tarea docente. En los países que tienen planificado el apoyo de los maestros noveles, también existe una formación específica y normalmente los principiantes reciben la orientación de un profesor experto, a partir de encuentros, seminarios y grupos de discusión y observación de las clases.

El número de nuevos maestros que reciben algún tipo de inducción formal ha aumentado de manera espectacular en los últimos años (Strong, 2005) pero, el tipo de apoyo que estos nuevos maestros reciben puede variar considerablemente. Como sugieren Iranzo y Negrillo (2009), los programas de iniciación deben actuar desde plataformas de flexibilidad, adaptándose a las necesidades individuales y a la situación de trabajo del propio profesor, utilizando como estrategia el soporte por parte de profesores de apoyo, cediendo tiempo para formarse y valorando la asignación adecuada de docencia.

En Catalunya, el curso 2006-2007 empezó a aplicar-se el programa de inducción *Comencem Bé*, destinado a los docentes interinos o sustitutos que por primera vez ejercían la profesión todo el curso en un mismo centro, tal y como recoge el Decreto 172/2005, de 23 de agosto. Este programa se concreta en distintas actuaciones: un curso de formación para el profesorado interino, un proceso de tutoría en el centro escolar bajo la forma del mentoring que finaliza con la evaluación docente del novel, y sesiones formativas para el profesorado mentor. En su aplicación participan el profesorado novel, los profesores expertos que desarrollan el rol de mentor, los equipos

directivos, la inspección educativa y los Servicios Educativos.
Indagaciones recientes (Serrats, 2008; Aloguín y Feixas, 2009; y Iranzo y Negrillo; 2009) orientadas a conocer la percepción de los mentores sobre el proceso de tutoría, a la detección de los problemas de los principiantes y la percepción del proceso de acogida, y al análisis de la formación de los noveles, han posibilitado empezar a crear el background teórico de un programa que hasta ahora se situaba sólo en la aplicación práctica, y han detectado fortalezas y debilidades que pueden orientar la mejora del programa.
En conclusión, la adopción de programas de inducción como estrategia formativa en la etapa de inserción docente, facilita la inserción en el lugar de trabajo, promueve el desarrollo y satisfacción profesional del profesorado novel, y ayuda a paliar la inseguridad propia de la fase de iniciación a la docencia.

3. *Diseño y desarrollo de la investigación*

La investigación que aquí se presenta se realizó durante el curso 2007-2008, en el marco de un trabajo de DEA. La preocupación de la autora por la incorporación a la docencia durante el primer año tiene su raíz en la experiencia como miembro de un equipo directivo que acoge y acompaña al profesorado novel en su incorporación al centro educativo.
El **objetivo** general de este estudio es conocer las percepciones del profesor que desarrolla la función de mentor del profesor novel sobre el proceso de tutoría que se aplica durante seis meses en las escuelas públicas catalanas de educación infantil y primaria.
Los objetivos específicos se concretan en:

- Conocer la opinión de los tutores y tutoras del profesorado novel sobre el acceso y el desarrollo de la tutoría que llevan a cabo:
  - El acceso: motivación, criterios de asignación, información y formación.
  - El desarrollo: temporalidad, temas tratados y funciones.
  - Percepción: valoración global y beneficios personales y profesionales.
- Identificar las principales carencias y fortalezas del proceso de

tutoría, desde la óptica de los tutores y tutoras.

La **metodología** utilizada es la descriptiva, y se orienta a la obtención de información de la percepción de los mentores sobre el proceso de tutoría enmarcado en el programa de inducción a la docencia del Departament d'Educació del gobierno catalán, a partir de los datos derivados de la administración de un cuestionario electrónico dirigido a tutores de profesorado novel.

El **instrumento** de investigación es un cuestionario semiestandarizado que, una vez validado, consta de 13 ítems divididos en cuatro bloques, y responde a los siguientes objetivos: obtener información descriptiva de las características generales de los tutores, obtener información descriptiva sobre el acceso y desarrollo de la tutoría que han llevado a cabo, y conocer la valoración y opinión personal del proceso de tutoría y de sus consecuencias en la práctica docente.

La **técnica de muestreo** utilizada ha sido un muestreo accidental de acuerdo con unos criterios de inclusión. De las características de la muestra, cabe destacar:

- Un 90'5% mujeres, debido a la feminización de la profesión.
- La mayoría de tutores y tutoras tienen entre 30 y 50 años, y son relativamente expertos.
- Casi la mitad de la muestra desarrolla otros cargos en el centro: un 35,7% de la muestra tiene un cargo directivo y un 16,6% un cargo de coordinación.

La **recogida de información** se ha realizado a través del envío por correo electrónico del enlace de la base de datos mysql del cuestionario, donde se almacenaban las respuestas en dos tablas distintas en función de si la pregunta era de opción múltiple o abierta. El aplicativo permite generar un documento excel con los datos que después se han traspasado al formato spssx para hacer el análisis estadístico en forma de tablas de frecuencia y de variables descriptivas.

4. *Análisis de resultados*

Los resultados que se presentan a continuación tienen relación con el

proceso de tutoría del programa *Comencem Bé* y muestran las opiniones de los tutores recogidas en el cuestionario. Su exposición responde a los datos cuantitativos y cualitativos de cada objetivo de la indagación.

4.1. *Objetivo 1*

Conocer la opinión de los tutores y tutoras del profesorado novel sobre el acceso y el desarrollo de la tutoría que llevan a cabo.

4.1.1. *Acceso a la tutoría*

- Las **motivaciones** que llevan a los tutores a acceder a la tutoría se refieren tanto a intereses personales, como la voluntad de ayudar a los novatos (45'2%) o la valoración del beneficio para su propio crecimiento profesional (28,6%); como a demandas específicas externas, normalmente de la dirección del centro (57,1%). También se ha detectado algún caso en el que el profesor ha desarrollado la función de tutor porque era la única persona que cumplía los requisitos (16,7%).

- Los **criterios de asignación** que se tiene en cuenta para escoger los tutores y emparejarlos con los noveles se aproximan a las orientaciones de la normativa, que recomienda que compartan ciclo y/o especialidad y que el tutor sea un profesor con experiencia y que forme parte del cuerpo de funcionariado. Los resultados pues, apuntan que en el 50% de los casos, el criterio de apareamiento ha sido el compartir especialidad, en el 38,1% la opción de formar parte del mismo ciclo, en el 14'3% también se ha añadido la valoración de la capacidad de relación con los demás, y en el 40,5% se ha considerado el grado de experiencia del tutor.

- Referido a la **información** recibida, se puede extraer que el colectivo valora positivamente la transmisión de información pero opina que debería ser más exhaustiva y pertinente, para ayudarlos a desarrollar mejor sus tareas.

4.1.2. *Desarrollo de la tutoría*

- Un 74,4% de los encuestados ha desarrollado periódicamente **sesiones de tutoría** con el maestro novato asignado, mientras que

el 25,6% restante no lo ha hecho. La mayoría de reuniones se han realizado dentro del horario lectivo, un 62,5%, mientras que el 21,4% se ha reunido alguna vez fuera del horario lectivo, y un 15,6% ha aplicado otros formatos como: la combinación entre horario lectivo y no lectivo, y el trabajo en horas de programación.

- Los **temas** que han ocupado las sesiones de tutoría de mayor (la media máxima es de cinco puntos) a menor frecuencia son: funcionamiento de la escuela (3,8), programación del curso (3,8), gestión del aula (3,7), anécdotas diarias (3,6), problemas del novel (3,5), evaluación del novel (2,9) relación con la familias (2,9), organización de actividades (2,7), y cuestiones personales (2,4). Se puede observar que la mayoría de temas derivan de las tareas docentes principales como son la programación y la gestión del aula, pero que también se relacionan con la evaluación docente, y en menos casos con aspectos de carácter personal.

- La normativa también establece las **funciones** del tutor, y el estudio constata que se adecúan a las tareas que desarrollan los tutores en los centros escolares: facilitar la integración a la comunidad educativa (3,7), dar estrategias para poder desarrollar la tarea docente (3,6), asesorar respecto a la planificación y programación docente (3,6), informar sobre el funcionamiento organizativo y pedagógico del centro (3,5), evaluar la competencia docente (3,1). Estas funciones de asesoramiento, integración, acompañamiento y evaluación, son propias de un proceso de mentoring.

4.1.3. *Percepción sobre la tutoría*

- Un 60% de encuestados, hacen una **valoración positiva** de la tutoría, y responden con coherencia al rol de experto asignado. La mayoría muestra su convencimiento de los conocimientos que puede aportar al novato y por la profesionalidad en la que desarrolla las tareas evaluadas, mientras que con menos firmeza, opina que tienen la preparación o suficientes años de experiencia para hacer de tutor.

- De la valoración de los **beneficios** que aporta la tutoría al novel, un 66,6% de los tutores consideran que la tutoría ha ayudado al

novato a integrarse a la escuela, "Me gusta que quien llegue a la escuela se sienta a gusto y se integre", y un 56% opina que el maestro novato ha mejorado la práctica docente. De los beneficios propios, la mayoría de tutores han valorado positivamente la mejora profesional y del trabajo en equipo, con un 3,2 de media, mientras que el reconocimiento social sólo ha conseguido un 2,3.

4.2. *Objetivo 2*

Identificar las principales carencias y fortalezas del proceso de tutoría.

4.2.1. *Carencias*

- La existencia de una normativa que regule el proceso puede limitar el acceso a personas que realmente estarían motivadas, puede generar problemas de asignación en centros de plantilla poco estable o reducida, o bien, puede suponer una perversión en la aplicación: "Igual que la maestra que evaluaba, yo era nueva y no podía guiarle bien en su adaptación a la escuela".

- En el perfil de tutor que insinúa el programa, no se tiene demasiado en cuenta la capacidad de relación ni las habilidades sociales, aunque la teoría demuestra que son elementos imprescindibles para el éxito.

- Las cuestiones personales se introducen poco en la relación, seguramente por el período reducido de la tutoría, que se extiende en seis meses, en los que no hay demasiado tiempo para encontrarse, trabajar juntos y construir así una relación de confianza mutua que beneficie el aprendizaje.

- En general, la tutoría no ha impactado en el centro, igual que no lo ha hecho el rol del tutor. El encuentro con otros maestros expertos y novatos es poco frecuente, y su reconocimiento social no ha aumentado.

4.2.2. *Fortalezas*

- La mayoría de tutores y tutoras han manifestado su interés y motivación personal para el desarrollo del rol, y han valorado que les gusta llevar a cabo la tarea encomendada.

- La gran parte de los tutores tienen experiencia en la tarea docente, de manera que pueden desarrollar el rol de expertos. Así pues, se ajustan al perfil teórico del mentor.
- Parece que la tutoría puede llevarse a cabo sin demasiados problemas de manera periódica y dentro del horario lectivo. La flexibilidad en el tiempo y espacio para compartir, derivado del horario docente y de la organización de la escuela, ayudan en gran medida al desarrollo de todo el proceso.
- La regulación de las funciones de los tutores ha asegurado el desarrollo de todas las tareas relacionadas con la tutoría, y ha permitido que el proceso de mentoring se acercara al acompañamiento real de los maestros noveles.
- La tutoría tiene realmente sentido con el convencimiento del tutor de la importancia y coherencia de su función. En la investigación los tutores han mostrado este convencimiento por su rol y también por las posibilidades que ofrecen los novatos y que también la tutoría les ofrece sí mismos.
- En la práctica se ha podido comprobar que la tutoría aporta mejoras a nivel profesional al tutor y al principiante.

La detección de las carencias y las fortalezas del programa, fruto del análisis de los resultados presentado, apunta que esta estrategia es una herramienta potente para la integración del profesorado nuevo a un centro, pero señala también, algunas posibilidades de mejora.

5. *Conclusiones*

La indagación sobre el proceso de tutoría del programa *Comencem Bé* des de la percepción de los tutores, ha querido reflejar la importancia de planificar la incorporación de los profesores novatos para dar respuesta a los problemas que, ante la complejidad educativa actual, genera la inducción a la docencia.

La literatura actual afirma que los programas de iniciación contribuyen a la mejora de la actuación docente del profesorado principiante, y promueven su desarrollo y bienestar personal y profesional, además de incrementar la retención de docentes en los primeros años de carrera y aportar beneficios a la organización educativa. Aún así, no

pueden resolver todos los problemas, y por eso, del resultado de esta investigación se hace una propuesta de mejoras del programa catalán.
En primer lugar, sería interesante ampliar la difusión del programa de inducción a través de un documento, folleto o web específica, que aportara información sobre el proceso de tutoría, para aproximar a los centros y a la comunidad educativa, las inmensas posibilidades y beneficios de un proceso de estas características, que hoy en día, a nivel teórico está aún poco desarrollado.
Para aprovechar al máximo la aplicación de la tutoría, la acogida de los principiantes debería incorporarse en la filosofía pedagógica y organizativa de la escuela o instituto, y concretarse en actuaciones, como la organización de encuentro entre tutores y noveles de un mismo centro, que configuren un proyecto de incorporación a la docencia estructurado y orientado al desarrollo profesional.
Sin embargo, actualmente, el período de tutoría se desarrolla sólo en seis meses, en los que el tutor tiene que desarrollar múltiples funciones, y el maestro novato, aprender de todo. A menudo esto dificulta la relación personal y afectiva entre los implicados, muy importante para el éxito del proceso, y por este motivo, se propone marcar unos plazos más amplios de trabajo.
Finalmente, las condiciones actuales del programa no facilitan la selección de profesorado experto que desarrolle la función de tutor de un docente novel. Por un lado, aunque los teóricos apuntan que si el rol de mentor es valorado se desarrolla mejor, los tutores no sienten que su labor sea reconocida en el centro; y por el otro lado, los criterios normativos pueden limitar el acceso. La carrera profesional docente en nuestro país está poco definida, sin embargo convendría buscar alguna medida de reconocimiento social y docente de esta tarea. También sería necesario relativizar los criterios de selección en función de las posibilidades reales de la escuela, y añadir algún criterio relacionado con el interés personal o las habilidades sociales.
En síntesis, la investigación aporta propuestas de mejora del programa *Comencem* Bé con el objetivo de contribuir al proceso de inducción a la docencia en los centros educativos de Catalunya, y destacar las posibilidades del mentoring como una estrategia, que a través de la

formación, y de un proceso de tutoría que combina el asesoramiento y el intercambio de experiencias, responde al malestar del profesorado novel y a su desarrollo docente.

6. *Referencias bibliográficas*

Aloguín. A. y Feixas, M. (2009). "La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: percepciones de maestros, tutores y directores". *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13 (1), 141-155.

Huling-Austin, L. (1990).Teacher Induction Programs and Internships. A Robert Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (535-548). New York, Macmillan.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Marcelo, C. (1996). "El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes". *Bordón*, 48 (1), 5-25.

Iranzo, P., i Negrillo, C. (2009). "Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional". *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13 (1), 157-182.

Serrats, L. (2008). La tutoria del professorat novell: un programa de mentoring. Treball de recerca per a l'obtenció del DEA no publicat. Universitat de Girona, Girona.

Los procesos de acogida del profesorado en las universidades españolas: estado de la cuestión

Maria Rosa Rosselló [(1)]

Carme Pinya

Universidad de las Islas Baleares

Resumen

El trabajo que presentamos pretende analizar los procesos y mecanismos de acogida que, desde hace unos años, se están desarrollando en diversas universidades españolas con el objetivo de facilitar la incorporación e integración laboral del profesorado que inicia su andadura profesional o que está de paso en la institución universitaria.

Para ello, en esta primera fase del estudio se ha realizado una búsqueda por Internet de los espacios virtuales de las diferentes universidades españolas, analizando las siguientes categorías o dimensiones: modalidades, objetivos, contenidos, destinatarios, materiales ofrecidos, duración del apoyo y ámbito de gestión al cual se encuentra adscrita la acogida. Esto nos ha permitido obtener una primera radiografía de la calidad del apoyo que se ofrece en algunas universidades, analizando las funciones que desempeñan los mecanismos de acogida (jornadas, webs, enlaces, programas...) y la relación que estos mantienen con los procesos y programas de formación docente.

Aunque el estudio deberá completarse con otros instrumentos que permitan ampliar la información recogida (cuestionario, entrevista telefónica con responsables, valoración de los destinatarios) ya podemos adelantar la urgente necesidad de que las universidades españolas reflexionen sobre la misión que cumplen estos espacios virtuales, revisando su accesibilidad y estructura. Son mecanismos que no cuentan siempre con el soporte institucional, desconocidos por buena parte de las unidades técnicas de las propias universidades y descoordinados de otras actividades y políticas de calidad de nuestras instituciones. Otros datos del estudio nos llevan a afirmar la necesitad de abrir vías de colaboración entre las universidades, estableciendo marcos desde donde compartir experiencias y aunar esfuerzos.

1. *Marco teórico*

Muchas de las grandes empresas e instituciones de nuestro país (como el BBVA, Correos, Repsol-YPF, Telefónica, La Caixa o Coca Cola, entre otras) llevan años dedicando una especial atención a la incorporación de sus nuevos empleados, poniendo a su disposición el tiempo y los recursos necesarios para explicarles por qué han sido contratados, cuáles son sus funciones y qué medios tienen para afrontar sus tareas. Estos mecanismos de acogida no se conciben sólo como una actuación dirigida al correcto funcionamiento del engranaje organitzativo, sino que reflejan también el talante con que la empresa o la institución acepta, acoge y ayuda a quienes se incorporan a ella para construir una cultura compartida. Como se advierte en diferents webs: "El

proceso de integración de los nuevos profesionales a nuestra empresa no es algo banal. Una adecuada bienvenida es el primer paso para la retención de talento" (2) .

De hecho, así lo señalan también diferentes estudios (Hargreaves, 1996; Terrén, 2005; Teixido, 2009) al constatar como los mecanismos de acogida reflejan el cambio de concepción que están sufriendo las organizaciones en todas sus dimensiones, al abandonar el paradigma burocrático para dar paso concepciones mucho más flexibles, permeables y transparentes:

Gráfico 1. Imagen de la organización. Extraído de Fernández Enguita, M.; Terrén, E. (2008)

Desde una concepción postburocrática se pone el énfasis en los aspectos de la vida de la organización, en sus flujos de comunicación, en las relaciones que establecen las personas, en sus vínculos afectivos... Los procesos de acogida dejan de ser azarosos, asistemáticos o privados y se convierten en algo "valioso" que debe ser planificado, sistemático y público. Así lo están entendiendo las organizaciones educativas, tal como lo recoge J. Teixidó en su reciente estudio (2009):

"Se trata de una necesidad que, sin ser nueva, se ha agudizado notablemente. Uno de los principales frentes de actuación reside en la acogida a los nuevos docentes. Los centros que ya poseían una cultura de acogida, han tenido que adaptarla a la nueva realidad. Los que no

la consideraban necesaria y, por tanto, lo fiaban todo a la improvisación, han constatado que es menester poner orden al constante ir i venir de profesionales" (Teixidó, 2009, 181).

En el caso de las universidades españolas, las primeras experiencias surgen a finales de la década de los noventa, para dar respuesta a la creciente movilidad del alumnado que generan los distintos programas de becas e intercambio entre universidades españolas o extranjeras, aunque de forma progresiva, coincidiendo con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y a los cambios y retos de modernización que debe afrontar la institución universitaria, se han ido ampliando al personal docente y laboral. Se trata, sin embargo, de experiencias muy dispares que van desde procesos perfectamente sistematizados a experiencias puntuales e incompletas, y que, frecuentemente, dejan de lado uno de los principales agentes y responsables del cambio: el profesorado.

De forma genérica, estos planes y procesos de acogida tienen como objetivo planificar la incorporación, socialización y seguimiento de los nuevos miembros de la comunidad (alumnado, profesorado o personal administrativo) en el momento de su acceso inicial a la institución. Sin menoscabar la importancia de los otros agentes, resulta sorprendente la escasa y tardía atención prestada a la incorporación del profesorado, sobre todo, por el importante papel que tiene en la gestión del conocimiento, la información y el cambio. Desde esta perspectiva, nos parece justificado y útil emprender un estudio que nos permita realizar una primera incursión sobre el tema, describiendo las similitudes y diferencias entre los distintos mecanismos implantados por las universidades españolas, estableciendo marcos desde donde compartir experiencias y aunar esfuerzos y detectando propuestas de mejora.

2. *Diseño del estudio y metodología*

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el estudio en esta primera fase se propone llevar a cabo los siguientes objetivos:

- Identificar los procesos, acciones, planes y mecanismos de acogida para el profesorado universitario puestos en marcha por las distintas universidades españolas y que aparecen en la web.

- Establecer similitudes y diferencias entre las distintas acciones formativas encontradas.
- Realizar una descripción del estado de la cuestión en el panorama universitario español.

Aunque nos gustaría abarcar unos objetivos más amplios, de momento, nuestro trabajo tiene un carácter meramente descriptivo. Hemos optado por hacer uso del material e información disponible a través de las páginas web institucionales de las distintas universidades españolas. Con todo, somos conscientes de que el estudio deberá completarse en un futuro con la utilización de nuevos instrumentos de investigación, de manera que podamos recoger nuevos datos y valoraciones.

El punto de partida para realizar el análisis ha sido el vaciado de las diferentes webs y los diversos documentos encontrados, con el objeto de reflejar la idiosincrasia de la bienvenida que se brinda al profesorado novel universitario en cada caso.

Cabe destacar que este tipo de estudio presenta una gran dificultad que es contar con toda la información relativa a los cursos, las jornadas, los materiales existentes, etc. dada la poca transparencia y desorganización que tienen, a menudo, las webs institucionales y la falta de información disponible para personal externo a la propia institución.

Por otra parte, el análisis desarrollado ha tenido una vertiente cuantitativa, desde la cual hemos anotado una descripción de las diferentes acciones de acogida encontradas; en la realización del análisis cualitativo nos hemos centrado en clasificar los contenidos de las distintas ofertas formativas, para proceder a la categorización temática y poder observar qué temas son los más tratados y coincidentes.

Mencionar, por último, que hemos consultado 73 universidades, pero sólo hemos localizado información en una proporción muy reducida, tal y como se refleja en el gráfico adjunto:

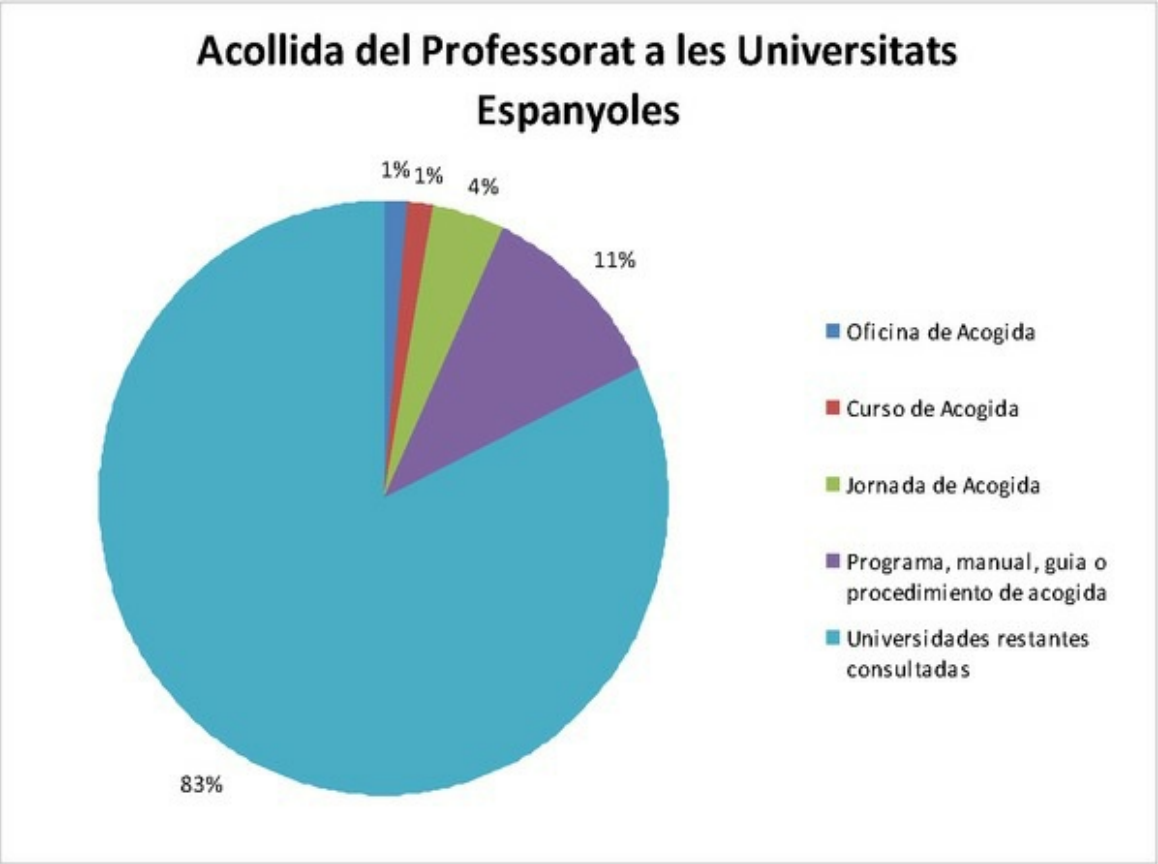


Gráfico 2: Distribución del tipo de acción de acogida en las distintas universidades españolas consultadas

3. *Resultados*

Para facilitar la presentación de los datos, hemos organizado los resultados en los siguientes apartados:

3.1. *Modalidades de acogida*

Tal y como se refleja en la siguiente tabla, las acciones que aparecen en la web de las universidades españolas relativas a este tema hacen referencia básicamente a cuatro modalidades diferentes: una oficina, un curso, una jornada o el acceso a un programa, manual o guía. Cinco de las universidades identificadas a la vez que organizan una jornada facilitan el acceso a algún manual o guía.

Modalidad de acogida	Universidades
Oficina de Acogida	1
Curso de Acogida	2
Jornada de Acogida	7
Programa, manual, guía o procedimiento de acogida	8
No hemos encontrado información sobre el tema	60

3.2. *Denominación que recibe la acogida*

Existen diferentes formas para denominar estas actividades de acogida y formación del profesorado novel, dependiendo del tipo de acción al que hagan referencia. Se utilizan los siguientes términos: en un 4% "Jornada de acogida"; en un 1% "Procedimiento de acogida", en un 1% "Oficina de acogida", en un 11% "Manual o guía de acogida".

3.3. *Organismo responsable y duración*

Se detecta una cierta coincidencia en organizar la incorporación y bienvenida mediante una jornada, que oscila entre cinco y ocho horas, y que se resuelve en uno o dos días. En cambio, hay una gran variabilidad en cuanto al organismo que se responsabiliza de su organización.

	ORGANISMO RESPONSABLE	DURACIÓN
UAM	Oficina de Acogida	No se detalla
UBU	Instituto de Formación del Profesorado	Jornada 1 o 2 días (a finales de septiembre, principios de octubre)
UCLM	Vicerrectorado de Docencia y Ordenación Académica	Jornada 1 día en cada campus
UGR	Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad/Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad	Jornada de acogida para el profesorado de nueva incorporación 2 días
UR		Programa de acogida 10 horas
ULPG		Jornadas de acogida 1 día
UMH	Responsable: Vicerrector de Personal Gestión: Centro de Formación de Postgrado y formación continua	Curso de acogida
UPC	Acogida a cargo del Rector	Jornada de acogida
URV		Jornada de acogida

3.4. *Contenidos*

Los contenidos también dependerán del tipo de acción que se lleve a cabo. Pueden distinguirse dos grandes bloques: las jornadas y las guías, planes o programas de acogida y formación.

Según la información hallada, el diseño de las jornadas suele ser bastante coincidente, con una serie de bloques que son comunes en todos los casos.

En un primer momento tiene lugar la apertura de las jornadas, con el saludo del rector o persona en quien delegue y con la presentación de

la universidad, entrega del material o incluso una explicación de las actividades que se llevarán a cabo durante las mismas.
En segundo lugar, aparece el bloque "La universidad como organización", donde se expone cómo se organiza la institución: sus facultades, normativa, legislación, etc.
Los siguientes bloques suelen estar en común con las guías planes y programas, y son: la carrera docente e investigadora, el modelo docente en el EEES, recursos y apoyos al profesorado, la actividad docente y, finalmente, la evaluación y proyección del profesorado.
Finalmente, tiene lugar el cierre de las jornadas y la entrega de los certificados acreditativos.
En cuanto al segundo grupo, las guías, planes y programas de formación distinguiremos varios bloques de contenidos. Dentro de estos bloques cada universidad dedica contenidos específicos en función de sus necesidades o de la visión que tenga sobre el procedimiento de acogida.
Hemos encontrado material en el caso de las universidades siguientes: Universitat Rovira y Virgili, Universitat Politècnica de Catalunya, Universidad de Burgos, Universidad de Valladolid, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad del País Vasco, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Universitat Jaume I y la Universidad Miguel Hernández. Los materiales hallados en estas universidades tienen en común los mismos contenidos generales, aunque luego se desarrollan de manera diferenciada:

- Conocer la universidad: aquí se incluye desde un conocimiento físico de los edificios y facultades, hasta la historia de la propia universidad, estilo de enseñanza, títulos ofertados, etc.
- Conocer el departamento: las funciones específicas en cada departamento, su autogestión, personas que lo componen, etc.
- Dedicación académica: es decir, el reconocimiento de la actividad docente y la acreditación del profesorado.
- La actividad docente e investigadora del profesorado.
- El papel del profesor en el EEES: los proyectos más recientes ya

tienen en cuenta el nuevo marco formativo y consideran de gran importancia que sus docentes estén al día de los cambios que han sufrido las titulaciones, los créditos, etc.

- Formación del profesorado: cada universidad decide la oferta formativa para su profesorado novel. Suelen ser cursos, jornadas, ponencias, talleres y cualquier actividad que la universidad considere oportuna. Muy unido a este contenido encontramos el de reconocimiento de la labor docente, con indicaciones y equivalencias del título y reconocimiento de las actividades formativas.
- Recursos y servicios disponibles para ayudar a la práctica profesional: en este apartado se incluyen indicaciones de la intranet y su uso, los servicios bibliotecarios y su funcionamiento, las salas de ordenadores, laboratorios, programa de apoyo a la docencia, programas de movilidad, órganos de representación de los trabajadores, entre otros.
- Servicios administrativos: donde los docentes pueden solicitar sus nóminas, las normas de Prevención en Riesgos Laborales, solicitud de excedencias.
- Marco legislativo: vigente en cada institución universitaria, así como los derechos y deberes de los docentes, entre otros.
- Información sobre otros organismos del Ministerio de Educación y Ciencia: listado de aquellos organismos que pueden ayudar a los docentes a mejorar su labor docente e investigadora, con enlaces con los ICES, la ANECA, programa DOCENTIA, etc.

3.5. *Objetivos*

El análisis realizado en los objetivos que contienen las acciones de acogida que hemos detectado en la red, nos permite establecer las siguientes categorías:

1. Integración e inserción laboral

2. Información básica

a. Información laboral

b. Información institucional

3. Promover la relaciones entre la comunidad universitaria

4. Dignificar y visualizar la figura del profesorado en la vida universitaria

5. Distribución de materiales

UNIVERSIDAD	OBJETIVOS DE LA ACCIÓN DE ACOGIDA
UGR	• Favorecer la integración e inserción laboral del profesorado que inicia su actividad profesional en la Universidad de Granada. • Ofrecer información básica que permita conocer el proyecto institucional de la Universidad de Granada y las posibilidades y recursos que, como organización, brinda a su profesorado. • Presentar acciones y programas que apoyan el progreso académico del PDI y la mejora de la docencia universitaria.
UCLM	• Ayudar al profesorado que inicia su actividad profesional en la Universidad de Castilla-La Mancha en su integración e inserción laboral. • Ofrecer información básica que permita conocer el proyecto docente institucional de la Universidad de Castilla-La Mancha y las posibilidades y recursos que dicha organización pone a disposición de su profesorado. • Mostrar acciones y programas que apoyan el progreso académico del PDI y la mejora de la docencia universitaria.
UPV. Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz.	• El objetivo de este procedimiento es describir el proceso de acogida para el profesorado y Personal de Administración y Servicios que viene a trabajar por primera vez a la Escuela Universitaria de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz.
URV	• Presentar la organización y estructura funcional de la URV. Las unidades básicas y su funcionamiento. • Integrar al profesorado en el contexto universitario (unidades de adscripción, órganos de participación y de gobierno, servicios a la comunidad…) • Presentar el modelo docente de la URV y el Plan de Recerca de la URV. • Presentar recursos disponibles en la URV pensados para ayudar al PDI tanto en su pràctica profesional (Bibliotecas…) como en su relación con los mecanismos de gestión (Intranet personal…) • Dar a conocer aspectos de régimen laboral y de interlocución y/o consulta con los diversos agentes de la URV. • Presentar el pacto de Dedicación del PDI. • Presentar la carrera académica del PDI.
UPC	• Facilitar la integración del profesorado novel en la UPC. • Ofrecer información básica para asegurar el conocimiento del contexto, las características y el proyecto institucional de la UPC.
UBU	• Tiene como finalidad recibir al profesorado de nuevo ingreso y facilitarle información, orientación y asesoramiento sobre la organización y funcionamiento de la UBU.
UV	• Conocer mejor tu lugar de trabajo, te informará de tus derechos y de tus obligaciones, te servirá para desenvolverte, al menos, los primeros días por esta institución siete veces centenaria. • Ofrecer una visión panorámica de la Universidad en la que vas a trabajar: sus centros, departamentos, institutos, servicios, etc. y del

	"pequeño mundo" en el que vas a entrar y, por ello, te ofrecemos también información sobre otras cuestiones que no son, en sentido estricto, de nuestra Universidad vallisoletana, pero sí de la Universidad en general y de la Administración educativa.
UAM	Objetivos generales: • Facilitar el acceso, llegada y estancia de los estudiantes, profesores e investigadores extranjeros no comunitarios de la UAM. • Promover la Interculturalidad dentro de la universidad. Objetivos específicos: • Promover relaciones con instituciones a las que estudiantes, investigadores y profesores extranjeros tienen que acudir para acceder o continuar como estudiantes en la UAM. • Involucrar a todos los estamentos y departamentos de la universidad para mejorar la calidad de la estancia de este colectivo. • Brindar una acogida personalizada a los usuarios de la oficina. • Visibilizar su presencia en la vida universitaria. • Dignificar la figura del estudiante e investigador extranjero dentro y fuera de la UAM. • Sensibilizar a la comunidad universitaria para que integre la diversidad cultural que hay en la universidad.

Una vez realizada la categorización de los objetivos aquí especificados, los resultados son los siguientes:

A. De las 8 universidades de las cuales hemos podido consultar los objetivos de sus acciones de acogida, la totalidad de ellas hacen referencia, de una manera u otra, a objetivos relacionados con la integración e inserción laboral del profesorado de nuevo ingreso.

B. En cuanto a la información laboral que se ofrece al profesorado, el 50% de las acciones analizadas tiene como objetivo dar a conocer al profesorado de nuevo ingreso cuestiones relacionas con régimen laboral, dedicación, derechos y obligaciones...

C. Respecto a la información institucional, existe un gran interés por parte de las instituciones de informar sobre sus instalaciones, su proyecto docente, sus recursos... Así, un 62,5% de las acciones de acogida presentan objetivos dentro de la categoría que hemos denominado información institucional.

D. Otra de las categorías encontrada es la que hace referencia a las relaciones del profesorado de nuevo ingreso con otros miembros de la comunidad universitaria o instituciones. En este caso solo una universidad hace referencia a ello, considerando como objetivos de las acciones de acogida aspectos como la interculturalidad o la

promoción de las relaciones profesionales.

E. Igual pasa con la categoría de dignificación, una sola universidad hace referencia a la necesidad de dignificar y visualizar la figura del docente, pero también la de otros miembros de la comunidad universitaria.

F. Finalmente, destacar que lo mismo sucede con el tema de dar a conocer materiales, como se verá a continuación, ya que es un aspecto propuesto inicialmente a análisis en el estudio.

Destacar que estos resultados están condicionados al grado de especifidad de los objetivos por parte de las instituciones encargadas de desarrollar acciones de acogida; ya que los objetivos encontrados suelen plantearse de manera general y global, a excepción de una universidad.

3.6. *Competencias*

Uno de los objetos de estudio que nos propusimos inicialmente, fue detectar si estos mecanismos de acogida contemplaban incidir en alguna de las competencias docentes. En nuestra búsqueda por internet, sólo se plantea este tema la Universitat Rovira Virgili, que recoge la posibilidad de que la acogida pueda favorecer:

- La docencia universitaria
- Espacio Europeo de Educación Superior
- Herramientas para el trabajo docente
- Desarrollo docente e investigador
- Idiomas
- Salud y PRL
- Gestión Universitaria

3.7. *Materiales*

En cuanto al análisis de los documentos y materiales que se ponen a disposición del profesorado de nuevo ingreso, en las diferentes páginas web consultadas, sólo hemos encontrado referencia a ello, por parte de la Universidad Vitoria-Gasteitz. El material referenciado en la acción de acogida de esta universidad es el siguiente:

● Documento de acogida personal: donde se incluye información de la estructura, instalaciones y servicios de la UPV/EHU, el Campus de Álava y la EUI.

● Normativa de Licencias y Permisos.

● Comunicación sobre tramitación de Altas y Bajas en la Seguridad Social.

● Convocatoria del Fondo Social.

● Convocatoria de Préstamos de Consumo.

● Normativa para Indemnización por razón de servicio.

● Guías telefónicas de los tres campus.

● Listín telefónico con extensiones telefónicas del centro y de uso personal.

● Manual de usuario del teléfono.

● Planos del Campus y del Centro.

● Solicitud de Aparcabicis.

● Procedimiento de Gestión de Residuos.

● Solicitud de Mantenimiento.

● Planes de emergencia.

● Procedimiento de los planes de emergencia.

● Normativa de seguridad de higiene en los laboratorios.

● Guía docente y calendario escolar.

● Manual de la fotocopiadora.

● Normativa de uso de aulas informáticas.

● LOU.

● Parte de accidentes de trabajo sin baja médica.

● Política de uso de la red.

● Plan Estratégico del Centro.

Documentación específica para el PDI

● Convocatoria del Plan de Perfeccionamiento del Profesorado.

- Guía del usuario para la Grabación de notas.
- Procedimiento de instalación de software.
- Circular sobre indemnizaciones por razón de servicio en los casos en que la docencia de 1ºy 2º ciclo esté asignada en Campus distintos al del Centro de adscripción.
- Procedimiento de impartición en las aulas informáticas.
- Circular sobre profesorado que obtiene el título de Doctor.

4. *Conclusiones*

a) Como ya hemos comentado en apartados anteriores, el estudio debe completarse contando con el uso de otras metodologías e instrumentos que nos van a permitir contrastar y ampliar la información publicada en las páginas web institucionales.

b) Las instituciones deben dar más transparencia y difusión a sus acciones, aprovechando las posibilidades que abre internet para compartir información.

c) Si atendemos a los datos hallados en el estudio, los procesos de acogida en la universidad, cuando se dan, adoptan mayoritariamente el formato de jornada, de la cual se responsabilizan las *altas esferas* o servicios especializados. La acogida se concibe como una actuación específica y puntual, coincidente con el inicio del curso escolar. Suficiente, porque se interpreta que el recién llegado ya ha tenido tiempo de conocer la institución como alumno, accede a una plaza a tiempo parcial y no necesita demasiada información, o, simplemente, al ser becario va a tener muchos años para ampliar su conocimiento.

d) No siempre la acogida se acompaña de procesos de formación y seguimiento. Esto nos induce a pensar que la universidad todavía se concibe desde una vertiente muy burocrática, siendo el recién llegado el que debe acomodarse a las exigencias y características de la institución.

Gráfico 3. Distribución de las universidades españolas en cuanto a complementariedad entre acciones de acogida y formación

e) Nos olvidamos de un dato básico: la universidad española adolece todavía de un gran hermetismo, que sumado a su complejidad organizativa, hacen más necesarios poder contar con estos mecanismos que faciliten la incorporación.

f) El avance hacia un mayor y mejor desarrollo organizativo, incluye sin duda, un proceso de concienciación de los profesores expertos y una revisión de las pautas y rutinas culturales presentes en nuestros departamentos y facultades. En este sentido, puede resultar útil establecer un marco de referencia común en cuanto la acogida y formación del profesorado universitario, que permitiera por un lado la movilidad del mismo y por otro un desarrollo profesional y el establecimiento de una figura laboral estable y solvente.

5. *Referencias bibliográficas*

Teixidó Saballs, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación.* Barcelona: Graó.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Fernández Enguita, M.; Terrén, E. (2008). *Repensando la organización*

escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Madrid: Akal.
Escartin, J., Ferrer, V., Pallàs, J., Ruiz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
Marcelo, C. (coord). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Algunas webs interesantes:

http://www.formacionconvalor.com/modulos/Productos/PDF/PDF169.p
http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1234886374004/contenidoFinal/Ofi
http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/progra
http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/uie/pdf/IJornadaAcogidaPr
ftp://ftp.ehu.es/cidira/centros/euiti/Web/castellano/imagenes/docume 12-05.pdf
http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1234886374004/contenidoFinal/Ofi
http://www.ice.urv.cat/Material/pla_acollida/jornada_acollida.pdf
https://www.etcg.upc.edu/departament/benvinguda/acollida-pdi/view

Departamento, ¿eje de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria?

Francisco Manuel Gago Rodríguez
Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

El nuevo modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria que se está perfilando va a instaurar, una vez asentado, un modelo docente que definirá profesionalmente la enseñanza secundaria de los próximos decenios. Por otra parte, como la estructura de los IES influye en todas sus demás dimensiones (relaciones, valores, procesos, entorno cultura...), analizar, en estos momentos de gestación de dicho modelo docente, esa socialización inicial en los institutos puede ayudar a comprender las bases de este primer paso de socialización profesional; repasar las prácticas dominantes en la educación secundaria; y, por qué no, especular sobre

la orientación hacia otro sistema educativo adaptado a nuevas necesidades.

1. *Una socialización en una cultura organizativa dominante*

Como es bien sabido la socialización del profesorado se realiza básicamente en los centros, determinada por una cultura organizativa imperante y una específica sociogénesis de las disciplinas curriculares.
Los institutos, sin sentido interno de unidad, sólo serían una mera agrupación de personas. Es su cultura, precisamente, la dimensión que consolida los valores y convicciones que los *caracterizan*. De hecho, engloba las tradiciones sobre lo que realmente se valora:

- Orientando a los nuevos miembros (profesores, incluidos) hacia tales valores y creencias.
- Instituyendo una *historia* de la institución: un proceso de acomodación y adaptación respecto al contexto (social, educativo, etc.) cambiante.
- Haciendo explícitos los procedimientos operativos normales.
- Estableciendo y aplicando sistemas de recompensa para quienes la sigan y personalicen.
- Fijando patrones y pautas de cambio e innovación, etc.

Sin embargo no se trata de algo que venga dado, sino que se construye. Construcción que requiere atender aspectos informales, sutiles y simbólicos de la vida escolar, derivados de la necesidad de saber qué es importante y valioso en nuestro trabajo. Consecuentemente confiere sentido a las actuaciones de los miembros de la comunidad educativa, asociándolos en una causa común. Es decir, constituye pautas de socialización tan fuertes que ignorarlas supone convertirlas en potente *currículum oculto*.
Tal vez por ello el análisis de la cultura de los IES muestra toda una serie de aspectos problemáticos, entre los que cabe destacar:
(a) Su percepción, al estar relacionada con la "*identidad*" diferencial del instituto, es muy difícil: su "*modo habitual de ser y actuar*" apenas presenta aspectos explícitos aislables.

(b) Las redes de perspectivas y juegos relacionales que dan pie a procesos de "*conflicto*" y "*cambio*" institucionales se ha ampliado con el proceso de democratización de los institutos. Las diferencias culturales se convierten en símbolos culturales cuando los grupos tienden a mantenerlas y reforzarlas al margen de su propio significado y función cultural inicial alcanzando una "*esquizogénesis complementaria*" (Bateson, 1975). De hecho no todos los componentes de la cultura son igualmente susceptibles de cambiar y ser cambiados, ni desempeñan el mismo papel en su configuración:

- Unos, "*sagrados*", tienen mayor grado de consolidación-relevancia y por tanto son prácticamente inalterables (horarios, asignaturas...);
- Otros, "*profanos*", son fácilmente modificables mediante el asentimiento y participación de los miembros (Corbett y cols., 1987).

(c) La existencia de una "*cultura intraescolar*" frente a otra "*supraescolar*" (Elmore, 2000) genera buena parte de los conflictos actuales en los institutos.

(d) El conjunto de supuestos de tipo profesional que acaban configurando un "*modelo de actuación*" típico de los institutos, puesto que diversos componentes de su cultura se relacionan con el tipo de prácticas que se verifican en ellos. "*Teorías implícitas*" que, junto a todo un conjunto de creencias y hábitos, configuran el sistema de lo usual (Erickson, 1987).

(e) La permanente presencia de "*indiscutibles*", esos importantes aspectos de los que se habla a menudo, pero con preocupación y temor (suelen tratarse en contextos informales: aparcamientos, patios, cafeterías, mesas familiares, etc.). Cada instituto tiene los suyos (el liderazgo del director, cómo se toman las decisiones, etc.) y suelen suscitar actuaciones ineficaces, cuando no contraproducentes. Aunque patentes para el recién llegado, suelen pasar desapercibidos para quienes viven en la cultura que los *protege* (Barth, 2002: 8).

Pese a ello no podemos ignorar que una genuina socialización (como adaptación) depende más de la acomodación a la cultura imperante que de las estructuras formales. Consecuentemente la socialización de un profesor va a depender sobre todo de los procesos y dinámicas de

trabajo que se articulen en las estructuras institucionales, así como de los contenidos sobre los que se articulen. Tradicionalmente la estructura de los institutos ha apostado por la dimensión *vertical*, relegando la *horizontal*, mientras la *orientadora* resulta demasiado reciente, lo que viene determinando desconexión de los procesos de enseñanza que se llevan a cabo con grupos paralelos; sesgo hacia lo meramente instructivo.

Rasgos organizativos de los IES
• **Profesorado** con predominio de una **formación inicial** específica en una disciplina sobre la pedagógica. • **Estructuración peculiar de la enseñanza**: cada docente trabaja con varios grupos en el ámbito de una asignatura, interaccionando con gran número de estudiantes sin ser su tutor o siéndolo, como mucho, de un solo grupo. • **Organización curricular compleja**. - Enseñanzas obligatorias y no obligatorias. - Crecientes posibilidades de elección y optatividad.

El entorno organizativo nunca es indiferente (facilitador/inhibidor de las potencialidades) y bajo el actual modelo organizativo el perfeccionamiento profesional depende más de las oportunidades organizativas que posibiliten el cultivo de las cualidades personales que de éstas.

Dicho todo ello y viendo que indudablemente el órgano medular de este entorno es el Departamento didáctico, estamos ante una situación irreversible: si no se articulan mecanismos correctores las prácticas de los nuevos profesores de secundaria se van a ver abocadas a una socialización dependiente sobre todo de los procesos y dinámicas de trabajo que se articulen en los Departamentos, así como de los módulos y disciplinas sobre los que se articulan.

Efectivamente, en los institutos se viene aceptando la fragmentación del conocimiento en disciplinas y su articulación en unas consuetudinarias convenciones y rutinas escolares como algo incuestionable: los currículos adoptan una serie de rasgos que expresan unas decisiones culturales y unos ajustes sociales codificados a través de una larga tradición histórica.

Caracterización de los currículos en los institutos
• Separación y distanciamiento del saber de la realidad y de las experiencias vividas. • Parcelación disciplinar del aprendizaje… • Configuración individualista y examinante de tal aprendizaje. • Sacralización de la cultura libresca.

Adaptado de Raimundo Cuesta (2000).

Es evidente que todo curriculum significa selección cultural, una *tradición inventada* (tradición social reguladora de los discursos y las prácticas de cada disciplina). El *código disciplinar* (Cuesta, 1997) emana de una específica sociogénesis, metamorfosis y recontextualización de la cultura dominante merced a la interrelación de múltiples factores, entre los que destacan:

- Las regulaciones jurídicas.
- La función atribuida a los estudios de dicha asignatura en los distintos niveles educativos.
- La interacción en la práctica cotidiana de textos visibles (programas y manuales) y contextos escolares.

Cada asignatura escolar deriva de una peculiar interacción cultural entre las prácticas discursivas y las docentes institucionalizadas (Goodson, 1995). Así, durante la última etapa de la sociogénesis de las disciplinas escolares, se ha producido la progresiva adaptación a una*educación de masas* y la consiguiente *pedagogización* del conocimiento.

- Cambios rápidos y perceptibles (a partir de los años setenta) en los textos de las asignaturas y los grupos de renovación pedagógica que entonces florecen.
- Modificaciones en las "*asignaturas reguladas*" (nuevos programas y libros de texto) y las "*soñadas*" (las que proponen como ideal innovador los grupos de renovación pedagógica), mientras las "*enseñadas*" (las que se imparten realmente), mantienen muchos elementos precedentes (Cuesta, 2005).

Aunque durante las últimas décadas, marcadas por las reformas educativas, se ha ido modificando someramente la lógica de funcionamiento y reproducción del *campo profesional* del profesorado de secundaria, La organización escolar y la didáctica específica han sido prácticamente inexistentes en la formación.

- La organización escolar no parece que sea competencia específica del profesor de secundaria. Todo lo relacionado con ello se considera una cuestión necesaria, pero no propia, sin reconocer que las organizaciones las *construyen* las personas que forman parte de ellas
- Las *didácticas específicas* se consideran aún algo raro, inconsistente y contingente. Los temas didácticos continúan adoleciendo de credibilidad tanto en la Universidad como en la enseñanza secundaria. Sigue manteniéndose que la "*didáctica*" consiste en hacer comprensible y patente un conjunto de contenidos disciplinares establecidos y considerados objetos imprescindibles del saber, sin considerar que la historia de las disciplinas escolares revela su carácter selectivo y discrecional así como la imposibilidad de reducir dicho conocimiento a las ciencias de referencia.

No obstante tales procesos y tradiciones no se producen al margen de los profesores: al tiempo que se inventa la disciplina escolar se improvisa también el *ethos* de una profesión, al igual que mientras se crean los institutos de enseñanzas medias se establece una lógica de institución y funcionamiento que acuña un tipo muy definido de organización.
La definición de cualquier grupo profesional no es fruto de un acto deliberado: deriva de una evolución socio-histórica que va definiendo las reglas propias del *campo profesional*. Pautas no escritas generalmente cuya principal característica es la persistencia: se incorporan al sujeto como *habitus* y orientan la práctica docente como una auténtica tradición, asiduamente renovada en la praxis cotidiana de los profesionales. Es decir, el profesorado de secundaria se forja al mismo tiempo que:

- Se funda y fija un *código disciplinar*: se inventa la asignatura escolar a través de planes de estudio y libros de texto que tratan de delimitar, no siempre con facilidad, una disciplina que arrastra un estado de inconcreción pre-profesional en su definición científica (Cuesta, 2000).
- Se construye una cultura escolar específica en los institutos, hasta hace poco claramente *individualista* o *balcanizada*, caracterizadas

por aislamiento del profesor en su trabajo, exceso de normas burocráticas, sistemas de evaluación (calificación) no dirigidos a la mejora de la enseñanza, escasa implicación de estudiantes y familias en la toma de decisiones, etc. Y hoy incipientemente proclive a esa denominada e imperante *colegialidad fingida* (Fullan, 1994).

Pero el epitomé de ambas lo constituyen los *Departamentos didácticos*: asentados sobre el eje disciplinar y pivote de la cultura profesional del profesorado de secundaria que por definición es profesor especialista de un determinado campo del conocimiento y como tal se agrupa, junto a otros, en un órgano que constituye el pivote de los actuales institutos.
Es por todo ello por lo que se puede decir que la formación del profesorado de secundaria se asienta sobre un estado de inconcreción heredado, con fronteras culturales muy borrosas. Por tanto, hay algunos aspectos que habría que considerar en la formación inicial de este profesorado:

- la impugnación de los códigos que rigen su ejercicio profesional;
- la refutación de los discursos didácticos legitimadores;
- la superación de las disciplinas que imparte; y,
- como corolario, su integración y formación en el instituto como organización escolar y no en el departamento.

Lo cual es evidente a poco que reflexionemos, puesto que la organización de las materias de los currículos escolares (como pura traslación de disciplinas científicas) no responde a las necesidades derivadas de los fines sociales de la educación: los futuros profesores han de ser capaces de desbordar la propia disciplina hacia una visión integrada de la realidad y contemplarla desde objetivos educativos más amplios. Si aceptamos esta premisa, que es la que en realidad está bajo la filosofía de la nueva formación del profesorado, el eje de dicha formación ha de desplazarse hacia:

- Los fines sociales de la educación, al papel de cada disciplina respecto a ellos, a la selección y discusión de los contenidos

relevantes a la luz de esos fines, y de los aspectos de método, actividad y evaluación necesarios. La formación disciplinar, que ha venido caracterizando las enseñanzas universitarias, respondía a una concepción academicista que dista mucho del perfil del profesorado que requieren los IES.

- El instituto como organización educativa, como *organización que aprende* (y no sólo enseña), al papel de cada uno de los variados *roles* profesionales que el profesor puede desempeñar (y de hecho desempeña) en ella y que van mucho más allá de la mera pertenencia a un Departamento didáctico, de la selección y discusión de su organización y funcionamiento para la consecución de los fines que se marca, y de los aspectos de planificación, metodología, actividad y evaluación organizativos necesarios. La formación departamental, que parece va a caracterizar las prácticas universitarias, responde a una concepción disciplinar poco o nada relevante para un perfil del profesorado de futuro.

2. *Del contexto actual al deseable: algunas propuestas*

Si a todo ello se añade que el papel de los profesores en los últimos tiempos viene resultando polémico, al ser objeto de requerimientos múltiples y, en buena medida contradictorios, debidos a los cambios importantes habidos tanto en la sociedad como en el propio sistema educativo, es evidente la necesidad de considerar un cambio de modelo profesional de los docentes y de su formación. En efecto, no parece posible plantearse ese nuevo modelo sin un cambio profundo en muchos de los aspectos que constituyen la organización de los institutos tanto como dispositivo al servicio del proceso nuclear de enseñanza y aprendizaje, como de la formación del profesorado que durante los próximos decenios van a constituir sus claustros. No obstante, siendo conscientes de que dicho cambio solo será posible mediante pequeños pasos y que su naturaleza ha de ser cultural, a continuación se formulan algunas propuestas. Sobre la base de la investigación del autor (Gago, 2005), se van a estructurar en seis ámbitos lo suficientemente significativos: la concepción educativa de la docencia; el desarrollo organizativo de los institutos; la articulación

democrática (participación y colaboración); la formación; el asentamiento y desarrollo de la investigación educativa; y, las medidas de política educativa.

- **Cambios en la concepción educativa**.

- Consideración de que el fin principal del profesorado es la educación: la facilitación y mejora de la educación de los alumnos (y no sólo su mera instrucción) debería fundamentar toda actuación profesional.

- Introducción de medidas que incidan en el desarrollo de la práctica educativa: profundización en una docencia colaborativa; ampliación de la profesionalidad basada en un sentido y finalidad de la función profesional más allá de la docencia y tutoría; etc.

- Profundización en el sentido de pertenencia la centro, por encima del departamento, ciclo o etapa a que se circunscriba el docente: es decir no perder de vista que se pertenece a un centro con unos fines y un funcionamiento para los cuales se organiza y dota de unos medios y estrategias de trabajo y organización.

- Elevación del nivel de exigencia para centros y profesores, puesto que el incremento del nivel educativo de la población viene determinando una mayor valoración de la educación.

- **Cambios en el desarrollo organizativo**.

- Desarrollo paritario de las líneas horizontal, orientadora y vertical, pues ahora mismo con el predominio de la vertical, los Departamentos didácticos suelen imponer sus diferentes *subculturas* en un mismo centro al margen de las de los demás.

- Transición progresiva del currículum en formato curso a una estructura modular, decisiva en FP.

- Progresiva flexibilidad organizativa, modificando sus rígidos esquemas organizativos y sustituyéndolos por otros más flexibles que permiten una mejor atención a las características individuales de los alumnos. Un nuevo tipo de centro organizado según los criterios convergentes de *versatilidad* (abierto a posibles reorganizaciones

con la frecuencia necesaria) y *compatibilidad* (entre fórmulas organizativas diferentes).

- Paulatina introducción de horarios más flexibles que suponga un nuevo aprendizaje del tiempo escolar y sus posibilidades.

- Abandono progresivo de los agrupamientos por capacidad a favor de los grupos heterogéneos, pues l a ampliación de la cobertura del sistema educativo y prolongación de la etapa obligatoria hasta los 16 años ha supuesto la inclusión de una etapa de fuerte conflictividad, sobre todo primer ciclo de la ESO; el incremento de la complejidad de los institutos; la aparición de exigencias a veces contradictorias de los colectivos que atienden; y la magnificación de los índices de fracaso. Todo lo cual parece exigir además:

- Implantación de un modelo de aprendizaje que parte del alumno y no del conocimiento. Implica un aprendizaje individual y grupal frente a una instrucción centrada en el profesor y dirigida a toda la clase; la consideración del desarrollo personal, social y vocacional, además del académico; la utilización de medios variados como soporte instructivo, frente al libro de texto como único referente; y, por supuesto, métodos diversos de evaluación, frente al examen como método casi exclusivo.

- Sustitución de un modelo disciplinario basado en la autoridad por otro sustentado en la negociación.

- **Cambios en la articulación democrática.**

- Dado que, como se ha visto, el clima determina significativamente la socialización de los profesores:

***** Han de disponer de tiempo para debatir, leer, preparar materiales, organizar recursos...

***** Ha de facilitarse institucionalmente el apoyo profesional de sus colegas.

***** Han de poder obtener institucionalmente retroalimentación de su docencia.

***** El instituto ha de constituirse en entorno propicio para la

reflexión, discusión, trabajo en equipo...

- Ha de facilitarse, pues, la conexión de los profesores entre sí, pues raramente se comunican para tratar temas docentes, están aislados (Lortie, 1973).

  * Funcionalmente: distribuir equitativamente su jornada laboral en el aula, con alumnos, y en interacciones específicas con sus colegas.

  * Espacialmente: dado que la propia disposición física de los institutos los separa en aulas individuales, con pocos espacios adecuados para reunirse y trabajar conjuntamente, habrá de articular medidas de colaboración en esos espacios: facilitando la inclusión de más de un profesor por aula y grupo, la articulación de reuniones varias, etc.

  * Temporalmente: si la excesiva compartimentalización del tiempo escolar potencia ese aislamiento y dificulta la colaboración profesional, habrá de buscarse otro modelo y otros parámetros de tiempo escolar que permita el encuentro e interacción.

- Dado que la actividad docente del profesorado no responde a la ejecución de *instrucciones* emanadas de *arriba* como las teorías de la organización *débilmente cohesionada* han puesto de manifiesto (las actividades que el profesorado realiza en sus clases guardan escasa relación con las decisiones de política educativa que se toman en las esferas superiores y la jerarquía del sistema escolar parece no servir para transmitir esas decisiones de modo que tengan impacto real en la mejora del trabajo docente) sino que dimana sobre todo de imperativos de las aulas, el centro o la comunidad escolar (Dreeben, 1988) es evidente la necesidad de articular instrumentos de detección de dichos imperativos que permitan el análisis de la propia práctica profesional a la luz de los fines y funcionamiento del centro como organización escolar.

- Fortalecimiento y mantenimiento en el tiempo de los equipos docentes (Justas de profesores) puesto que los riesgos de que reciben los alumnos son numerosos (durante el curso cada grupo tiene profesores pertenecientes a distintos departamentos, cuya

concepción sobre el currículum y la enseñanza de sus asignaturas concretas puede ser diferente).

- Consecución de mayores grados de autonomía por parte de los centros. Presupone formación para el desempeño de nuevas funciones.

- Integración de Departamento de Orientación en la estructura funcional de los centros a través de la docencia, pues su actuación es clave en la coordinación de la labor educativa de los tutores, la continuidad de la labor educativa (asegurando la coordinación con otros centros de distinto nivel de la zona para facilitar la transición del alumnado) o el asesoramiento y/o formación psicopedagógica del profesorado.

- **Cambios en la formación.**

- Una sólida formación *de salida* para el profesorado exigida por la generalización de la idea de que la educación ha de ser permanente en las *sociedades de la información*.

- Capacidad de aprender a aprender, pues las reformas educativas se suceden a intervalos más cortos, lo que provoca un ritmo más acelerado en la introducción de cambios en las escuelas. Supone un reto profesional permanente desde el momento en que exigen al profesorado nuevos perfiles profesionales.

- Asunción del perfeccionamiento profesional y la formación en ejercicio como condiciones irrevocables de la profesión:

- Una arraigada formación en organización escolar (procesos, valores, estructuras, relaciones, análisis del entorno y la cultura escolares...) demandada sobremanera por la instauración del modelo IES (modelo organizativo específico), con tres etapas confluyentes, que multiplica y dificulta su organización.

- Clara necesidad de competencias relacionales y de interacción comunitaria dada la creciente apertura del instituto al entorno.

- Consolidación de la idea del papel determinante del profesorado en la calidad de la educación (sobre todo actuando coordinadamente en los centros, y con otros agentes externos). Supone colaboración

entre el profesorado y enseñanza en equipo, superando el *celularismo*; planteamientos interdisciplinares frente a disciplinas separadas; intervención de guía y tutoría frente a la mera transmisión de conocimientos, etc.

- Preparación para la ambigüedad y lo inesperado. Así, por ejemplo, en cuanto a la dimensión *orientadora* de funcionamiento, es evidente que en aulas y pasillos las situaciones no son rutinarias, por lo que resulta muy difícil (por no decir imposible) prever una respuesta precisa: no pueden establecerse pautas exactas.

- **Cambios en instigación educativa.**

- Establecer un clima de investigación en el centro (departamentos, equipos, aulas, etc).

- Potenciar las funciones que los departamentos tienen establecidas, pero que se vienen abordando con evidente tibieza: actividad investigadora; reflexión colaborativa sobre la propia práctica; desarrollo profesional.

- Introducir en los Programas de Formación del profesorado aspectos sobre investigación educativa, a fin de facilitar una reflexión (individual y colegiada) sobre la propia práctica y sobre el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, institucionales y organizativos.

- Incrementar y generalizar la búsqueda y difusión de diferentes trabajos, investigaciones y publicaciones que aseguren una permanente puesta al día y una mejora de procesos y aspectos educativos.

- **Cambios en política educativa.**

- Apoyo efectivo de la Administración a un nuevo modelo de profesionalidad ampliada, por ejemplo

***** Dotando de más recursos personales y materiales.

***** Flexibilizando la organización y funcionamiento de centros, departamentos, equipos y proyectos.

* Financiando proyectos de investigación y evaluación sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, gestión y estructuración de equipos, etc.

* Proporcionando apoyos y asesoramiento a centros, directivos, departamentos, equipos, tutores y profesorado en general.

- Actuaciones clarificadoras de las nuevas funciones y tareas profesionales para mitigar o desarraigar la ansiedad y conflictividad que produce la indefinición y desconocimiento

- Un cambio de talante de la Administración educativa que la acerque más y la haga más sensible a las necesidades de los profesores.

En suma, la reforma estructural y curricular y la consiguiente evolución de los centros exigen nuevas formas de organización y formación pues únicamente capacitando al futuro profesorado para comprender las inercias de una socialización *anterior* podrá ayudársele a *querer* otro tipo de centros, *currícula* y cultura profesional. Primer paso, sin duda, para *poder* hacerlo: lo que requiere, asimismo, capacitación.

3. *Referencias bibliográficas*

Barth, R. (2002). "The Culture Builder". *Educational Leadership*. Vo. 59, Nº 8. Mayo. Monográfico: "Beyond Instructional Leadership" Alexandria, VA. Association for Supervision ad Curriculum Development: 6-11.

Bateson, G. (1975), *Verso un ecologia della mente*. Milán: Adelphi.

Corbett, H.K.; Firestone, W.A. y Rossman, G.B. (1987). "Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures". *Educational Administration Quarterly*. Nº 23: 36-59.

Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas.* Madrid: Akal.

(2000). "Tradiciones inventadas: La historia escolar, el profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales". *La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias*. Nº 2. Gijón. Federación de Enseñanza de CC.OO. Plataforma Asturiana de Educación Crítica y FedIcaria.

(2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del*

capitalismo. Barcelona: Octaedro-EUB

Dreeben, R. (1988). "The School as a Workplace". En J. Ozga (Ed.). *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes: Open University Press: 21-36 (e.o. 1973).

Elmore, L.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

Erickson, F. (1987). "Conceptions of school culture: An overview". *Educational Administration Quarterly*. 23 (4): 11-24.

Fullan, M. (1994). "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". *Revista de Educación*, 304: 147-161.

Gago, F. M. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de enseñanza secundaria: un estudio sobre el liderazgo institucional.* Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor.

Lortie, D. C. (1973). "Observations on Teaching as Work". En R.M.W. Travers (Ed.): *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

Departamentos y anquilosamiento organizativo. Situación y sugerencias

Francisco Manuel Gago Rodríguez

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

1. *Introducción*

No existen fórmulas precisas ni procedimientos técnicos manifiestos que aseguren que las estructuras de coordinación docente (tanto las normativamente creadas, como las constituidas para abordar tareas o proyectos particulares) funcionen.

Puesto que la descoordinación del profesorado conduce a una desconexión de los aprendizajes de los alumnos tanto más grave cuanto mayor se haya fragmentado el saber en asignaturas, la coordinación y colegialidad permiten asegurar la adecuada coherencia en la actuación de docentes y especialistas, tanto desde una perspectiva horizontal y vertical.

Hablar de coordinación en educación es hablar de enseñanza en equipo, modelo de organización iniciada en USA hacia 1956. En ella el docente se responsabiliza, junto a sus colegas, de la enseñanza de un mismo grupo de alumnos. Está pues relacionada con los sistemas de adscripción del profesorado a grupos de docencia y tutoría, niveles y/o especialidades.

En esta tarea los *Departamentos didácticos* desempeñan una importante labor. De hecho constituyen el auténtico órgano medular de los institutos y determinan que el eje sobre el que se estructura la organización y funcionamiento de los IES esté asentado en cada una de las áreas, materias o módulos que han de cursar los estudiantes a lo largo de su paso por el centro. Lo cual se viene cuestionando, tanto desde la investigación como desde la teoría organizativa. Por ello parece oportuno analizar la departamentalización de los institutos a fin de establecer su contextualización.

Cualquier centro necesita una respuesta organizativa capaz de garantizar la inexistencia (o, en caso de existir bajos niveles) de lagunas o repeticiones en el diseño y puesta en práctica. En este sentido, no debemos olvidar que la estructura de los centros refleja, por una parte, cómo se divide el trabajo en distintas parcelas de actuación y, por otra, qué mecanismos se establecen para coordinarlas. Pero no se dan en un modelo organizativo neutro, sino en un contexto organizativo construido históricamente desde los años cincuenta para los institutos españoles (Lorente, 2006)

Como consecuencia de las sucesivas reformas educativas, los institutos han devenido en organizaciones que se caracterizan por una cierta autonomía, de la que gozan los profesores, y un considerable grado de complejidad y ambigüedad propio de las tareas educativas. Por lo cual parece pertinente la reflexión sobre por qué estos órganos *verticales* de coordinación, los Departamentos (cuya finalidad básica reside en coordinar el currículum y la enseñanza desarrollada en un módulo/materia a lo largo de la escolaridad), estructuran la vida organizativa del centro por encima de los mecanismos *horizontales* (coordinan el currículum y la enseñanza desarrollada con los alumnos en el aula) y la dimensión *orientadora* de funcionamiento (en las aulas,

pasillos, patios, etc.).
Parece imprescindible que los miembros/órganos de la organización se coordinen entre sí, no por capricho o mandato formal, sino con unas finalidades concretas: clarificar, dialogar, reflexionar y acordar qué, cómo, por qué y para qué hacer respecto al currículo y la enseñanza. Sin embargo, cualquier estructura (y los departamentos forman parte de ella) parte de ciertos supuestos acerca de la coordinación de los docentes en un centro concreto. A través de ellas se regulan de una forma definida el trabajo de coordinación de la docencia y se crean unas determinadas condiciones de base para que el profesorado desarrolle su actividad en colaboración con otros (y no aisladamente).
Los departamentos, como cualquier unidad estructural formal, tienen asignadas, formalmente, una serie de funciones y responsabilidades, recogidas en los "*reglamentos orgánicos*". Pero la regulación formal no conlleva su traslado y desarrollo fiel en la práctica: su existencia formal no garantiza la implicación, participación, colaboración y compromiso necesarios. La organización constituye un aspecto complejo de la vida escolar que depende más que de las estructuras formales, de la cultura profesional imperante. En este sentido conviene recordar que en los institutos se ha mantenido un patrón de funcionamiento según el que en cada aula trabaja un solo docente; así como una estructura organizativa para el aprendizaje dominada por unas materias/módulos separados unos de otros, unos materiales didácticos similares para todos los alumnos, y la enseñanza y trabajo individual del alumnado.
Por lo tanto el funcionamiento de los departamentos dependerán sobre todo de los procesos y dinámicas de trabajo que progresivamente se articulen en ellos y de los contenidos (idea de currículum y enseñanza; principios, valores y creencias sobre los que debe asentarse, etc.) sobre los que se articulen.
No hay que olvidar que, en última instancia, todos los Departamentos van más allá de la mera estructura, en cuanto son las personas (profesores) que los conforman; las relaciones (profesionales, personales, micropolíticas) que se dan entre ellas; los procesos (curriculares, de enseñanza-aprendizaje y subsidiarios) que realizan y

cómo los abordan; así como los valores (explícitos y, sobre todo, implícitos) que subyacen, sustentan y cultivan en su actuación; las relaciones con el entorno inmediato e, incluso, mediato; y en suma, la cultura que su existencia y preeminencia generan, puesto que su funcionamiento real, como unidades organizativas, configura la aparición de subculturas propias (Coelho, 2006; González, 2004). Hasta el punto de que un Departamento determinado puede estar informado de las actuaciones de otros IES o de la Universidad, y sin embargo desconocer las de otros Departamentos didácticos de su propio centro.

Sea como fuere, cualquier estructura formal (o informal) representa una posibilidad que hay que concretar con unos contenidos y dinámicas de trabajo. La actual se nos antoja necesaria, aunque a veces insuficiente, dado que, hoy por hoy y de modo general, el profesorado pasa prácticamente toda su jornada laboral en el aula, con sus alumnos, y comparte muy poco con sus colegas: la propia disposición física de los centros los separa en aulas individuales, con pocos espacios adecuados para reunirse y trabajar conjuntamente, a lo que se viene a añadir la excesiva compartimentalización del tiempo escolar que potencia ese aislamiento y dificulta la colaboración profesional. Consecuentemente, el profesorado tiende a no discutir lo que hace en las aulas, a no abordar en equipo los problemas más significativos y las posibles soluciones a los mismos. La enseñanza no puede depender sólo de la abnegación individual, es necesario transformar la cultura profesional del docente por una nueva cultura que permita y potencie el trabajo en equipo. Y no porque sea lo que toca o coincida con la agenda de las Administraciones educativas, sino porque las percepciones, tanto de la sociedad, como de los docentes, incluidos aquellos que se están formando (Tomás et al., 2008) que una de las características de la labor docente es el trabajo en equipo.

2. *Análisis de los departamentos didácticos*

Como se ha dicho constituyen la unidad básica de coordinación de los IES, organizaciones escolares que se caracterizan por:

- Una organización curricular francamente compleja: desarrollan el currículum de ESO, Bachillerato y Módulos Profesionales de FP. Es

decir, desarrollan enseñanzas obligatorias y no obligatorias. Ofrecen a su alumnado crecientes posibilidades de elección y optatividad: *recorridos* formativos en los últimos años de la ESO, diversas modalidades de Bachillerato (son su correspondiente optatividad), así como ramas formativas de FP, con sus respectivos módulos.

- Un profesorado (el de Secundaria) caracterizado por una formación especializada en alguna disciplina curricular (predominio de la formación inicial en un campo disciplinar específico sobre la pedagógica).
- Un patrón de funcionamiento en el que cada docente trabaja con varios grupos de alumnos en el ámbito de una asignatura: interacciona con un elevado número de estudiantes a lo largo del curso sin ser tutor de todos ellos (puede que, en el mejor de los casos, de un solo grupo, contando para ello con el apoyo del Dpto. de Orientación).

En base a todo ello, las áreas, materias o módulos que cursan los estudiantes en el instituto constituyen el eje sobre el que se estructura la coordinación de los IES. En este sentido, formalmente un Departamento constituye una *unidad organizativa intermedia* entre el centro escolar y las aulas.

* INSTITUTO. Determina (participativa y reflexivamente):
  - Cuáles son sus opciones educativas.
  - Qué se propone hacer.
  - Cómo se va a organizar para ello.

* DEPARTAMENTO. Traduce esas grandes opciones educativas, valores, principios y propósitos en actuaciones que se concreten en el currículum y enseñanza específica de un módulo/materia a desarrollar en una etapa, ciclo o curso educativo.

* DOCENTE. Adapta y pone en práctica ese currículum y enseñanzas con los grupos de alumnos que tiene a su cargo.

Tienden, pues, a ocuparse de cuestiones específicas de un módulo/materia en particular y su acción recae sobre aquellos

alumnos que los cursan. Por tanto conlleva tomar decisiones relativas a la planificación de la enseñanza del módulo/materia; su coordinación; los criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos; etc.

Consecuentemente se constituyen en estructuras idóneas para que el profesorado se implique en el diálogo y reflexión sobre el currículum y la enseñanza que se pretende desarrollar; la revisión y análisis de logros y dificultades curriculares en el ámbito del módulo/materia concreto a la hora de trabajar con los alumnos; la elaboración de materiales específicos para el aula; la búsqueda de vías de mejora en la enseñanza y evaluación del alumnado en su campo específico; etc.

Siendo evidente que permiten evitar lagunas e incoherencias en el desarrollo de un módulo/materia que, junto con otros configuran el currículo del alumnado, el hacer pivotar la coordinación principalmente en los departamentos presenta claros inconvenientes, pues aunque cada módulo/materia pueda estar bien planificado y coordinado, ello no asegura que exista la mínima coherencia en el desarrollo de las diversas asignaturas que cursan los alumnos.

En efecto, cada grupo de estudiantes trabaja durante el curso con docentes pertenecientes a distintos departamentos cuya concepción de cómo debe ser el currículum y la enseñanza de sus asignaturas concretas suele ser diferente. Entre otros posibles inconvenientes, los riesgos de fragmentar el currículum y la enseñanza que reciben los estudiantes se concretan en:

- Dificultades para desarrollar un proyecto común, de carácter interdisciplinar, que atienda, además de a los aspectos conceptuales, a los actitudinales: con la departamentalización conocimiento y trabajo se compartimentan; el currículum se convierte en una suma de materias con poca flexibilidad y posibilidad de variar y diversificar actividades de alumnos y profesores.
- Limitaciones en la continuidad y seguimiento del progreso del alumnado y en la posibilidad de comunicación y coordinación del profesorado.
- Problemas para ofrecer una experiencia escolar total y global al

alumnado: cada departamento sólo atiende a una parte de la experiencia social y académica del estudiante (fragmentación). El funcionamiento fragmentado e independiente de distintos departamentos pone en riesgo la continuidad y coherencia curricular del centro, entre otras cosas.

- Limitaciones para proporcionar capacidades interdisciplinares y transferibles (propias de una sociedad *post-modernista*): aprender a aprender; examen crítico de temas de modo holístico; aprendizaje y explicación de capacidades transferibles; construcción de un conocimiento interdisciplinar...

Además, algunas de las funciones que los *Departamentos didácticos* tienen establecidas se vienen abordando con tibieza, tal como ocurre con la actividad investigadora; la reflexión colaborativa sobre la propia práctica; o, el desarrollo profesional (González, 2005).

3. *Las estructuras de coordinación como contextos*

Indefectiblemente las estructuras constituyen contextos donde los docentes mantienen relaciones (profesionales, personales y, cómo no, *micropolíticas*) más o menos estrechas (Lorente, 2004). En su seno comparten responsabilidades y tareas, realizando un trabajo focalizado en temas específicos del currículum y la enseñanza, y en ellas se va a hacer posible un determinado desarrollo (o involución) profesional.

a. De relación profesional.

Los *Departamentos* delimitan el marco relacional del profesorado, por lo cual los institutos se han caracterizado como organizaciones donde se desarrollan relaciones *balcanizadas* (la interacción entre profesores de distintos *Departamentos* es escasa, llegándose al desconocimiento mutuo de las prácticas ajenas), caracterizadas por su permanencia en el tiempo, la identificación de cada docente con su grupo de colegas y una exigua permeabilidad.

En la práctica suelen ser espacios de relación burocrática o contextos de relación conflictivos o internamente fragmentados. Por tanto, la cuestión radica no sólo en que dentro de ellos se den relaciones entre docentes; sino sobre todo en cómo son (*forma*) y sobre qué versan (*contenido*) esas interacciones.

La dinámica común hoy día centrada solamente en reuniones prescritas oficialmente, utilizadas básicamente para dar o comunicar información y donde las interacciones sobre cuestiones curriculares o de enseñanza son prácticamente nulas, determina que el órgano exista formalmente, pero los profesores mantengan su aislamiento.

b. De desarrollo profesional docente.

De igual modo el perfeccionamiento profesional se hace prácticamente imposible, puesto que dicha dinámica, mientras no se cambien sustantivamente la forma y contenido de las relaciones de sus miembros, no permite unas interacciones reales de perfeccionamiento, asesoramiento o investigación más allá de lo burocrática y formalmente establecido (Gago, 2006b).

Evidentemente, como se ha dicho, con anterioridad, estamos ante una estructura ideal para levar a cabo la reflexión y el diálogo sobre la educación, la escuela, el currículum y la enseñanza y tantos otros temas. Sin embargo, en la práctica no suele ser así: los *Departamentos* suelen ser estructuras anquilosadas donde la inercia conduce a sus miembros a la mera *fachada ceremonial*: atender a la burocracia y aspectos formales relacionadas con el currículo de su disciplina.

Un desarrollo radical, en el sentido de desarrollo de sus raíces, podría conllevar proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros y promover en su seno la investigación educativa, lo cual exige una aclaración y un afianzamiento iniciales de todo lo comentado (González, 2005). No hay que olvidar que el profesorado en ejercicio, en general, parece valorar su implicación en las tareas de investigación, considerando más útil las procedentes de los intereses del centro, de las que proceden de intereses de la administración: opinión compartida por los futuros docentes (Tomás et al., 2008).

4. *Sugerencias generales sobre el funcionamiento de los departamentos didácticos*

Tras este análisis, somero y puntual de los Departamentos, parece oportuno acabar intentando formular algunas consideraciones que, a la luz de la investigación al respecto (Coelho, 2006; Gago, 2006 a y b; González, 2004 y 2005; Lorente, 2004 y 2006; Tomás et al., 2008),

permitan considerar otras posibilidades en la estructura y funcionamiento de los institutos, en general, y de los Departamentos, en particular:

* En primer lugar conviene tener en cuenta que, como cualquier estructura de coordinación, no deberían ser ajenos al contexto del centro en que funcionan: no deben perder de vista las políticas del instituto ya que su objetivo (que no debería olvidarse nunca) ha de integrarse en el concierto del proyecto global de la organización (González, 2004). En este sentido, dos aspectos básicos a tener en cuenta serían:

- Concretar, en su ámbito, el marco de propósitos del centro (PEC):
  - Su sentido y razón de ser.
  - Sus responsabilidades y ámbitos preferentes de actuación.
  - Las interrelaciones entre ellos y las demás estructuras del IES.
- Convertir los objetivos planteados, tanto en el PEC, como concretamente en sus *Desarrollos curriculares* específicos, en factor clave de referencia de toda la actividad del aula y del instituto.

* Parece igualmente conveniente crear estímulos e infraestructuras organizativas para trabajar con los demás; dedicar tiempo y energías a la observación y reflexión sobre la enseñanza; disponer de modelos a los que imitar; conocer colegas que ya llevan a cabo determinadas tareas... Puesto que intentar convencer al profesorado sólo con conferencias/clases magistrales de que sus ideas no son siempre las mejores y que deben cambiarlas suele resultar infructuoso e, incluso, contraproducente.

* Conseguir de sus miembros implicación y compromiso con que el equipo funcione y lleve a cabo sus cometidos. Sin el compromiso de cada miembro y su disposición a trabajar juntos, ir aprendiendo unos de otros y abordar de modo conjunto y sistemático los temas y tareas difícilmente podrán evolucionar (ni llegar a funcionar bien) los *Departamentos*. Tampoco lo harán si no identifican ni utilizan los procedimientos de trabajo conjunto y resolución de problemas. Todo equipo ha de atender a los dos aspectos básicos de los que son

responsables todos (miembros y Jefe de Dpto.):

- Los aspectos relacionales en lo que se refiere a los procesos relacionales e interpersonales que se desarrollan en el Dpto., y, el grado de satisfacción que se deriva de pertenecer a él y de ir realizando las tareas oportunas. Se trata de constituir un contexto de trabajo acogedor, puesto que posibilita (o no) que el cada docente se sienta respetado por el equipo, tenga sentido de inclusión, y se considere libre para expresar sus opiniones. Es decir, atender a estos aspectos supone generar un determinado clima grupal y cimentar la disponibilidad de las personas para reunirse y realizar las tareas asignadas.
- Los aspectos de la tarea, en lo que se refiere a el contenido y las tareas que ha de trabajar el Dpto. cuando se reúne. Por ejemplo establecer cuáles son los problemas más preocupantes de un determinado nivel; coordinar los niveles mínimos de contenido; compartir-analizar materiales para el trabajo en el aula...

* Partid del hecho de que la coordinación profesional alcanza sentido cuando es voluntaria y está relacionada con temas y problemas pedagógicos y cuando el profesorado sabe, por su experiencia en el centro, que sus decisiones van a ser tenidas en cuenta.

- Si la misión del *Departamento* es traducir las opciones educativas, valores, principios y propósitos del IES en actuaciones que se concreten en el currículum y enseñanza específica de un módulo/materia a desarrollar en una etapa, ciclo o curso educativo, no cabe duda de que los modos tradicionales de relación y el pensamiento individual, del Jefe de dicho Dpto. y de los docentes que lo integran, necesita un cambio sustantivo para clarificar y justificar cada paso del proceso de organizar el centro y construir/analizar/evaluar el currículo y la enseñanza.

* Sin embargo, uno de los problemas o dificultades más perentorios es la disponibilidad de tiempo. Lo cual lleva aparejado un doble compromiso, por parte de la Administración y de los docentes:

- A la Administración educativa compete incluir en los horarios escolares (más) tiempos para el trabajo conjunto.
- Mientras que consecuentemente, a los docentes corresponde el compromiso efectivo y responsable de su aprovechamiento.

* Asegurar el funcionamiento de cualquier tipo de estructura de coordinación es una tarea compleja y lenta. Supone integrar en equipo de trabajo a quiénes realizan las actividades de coordinación, obtención y uso de recursos, consecución y difusión de información, establecimiento de canales de comunicación y mecanismos internos de control, etc. Se trata pues de definir (en la práctica y de forma real) sus competencias y funciones, teniendo en cuenta algunas pautas básicas:

- Participación de todos los miembros en su generación (previa discusión y aprobación) y definición clara y por escrito de funciones, tareas y responsabilidades.
- Ubicación objetiva en el espacio correspondiente del organigrama: fijando las relaciones de coordinación y dependencia necesarias para interaccionar con otras estructuras y delimitando su espacio de actuación en relación con el de las demás.
- Designación por elección o nombramiento directo al Jefe de Departamento, siendo aconsejable que todos los integrantes del mismo puedan pasar por dicha Jefatura y así tener experiencia de primera mano en la misma.

* Dado que las reuniones son la principal estrategia de trabajo, parece indispensable aportar elementos de mejora a las mismas, mediante algunas sencillas actuaciones, pero no por ello menos eficaces:

- Fijación explícita de sus objetivos.
- Uso de recursos técnicos.
- Realización de mecanismos de control.
- Fijación de ritmos en la toma de decisiones.

* Igualmente resulta indispensable situar el trabajo de coordinación en

niveles de participación cada vez más exigentes en cuanto a información, discusión, toma de decisiones y ejecución.
* Todo ello permitirá marcar claramente (y con realismo) líneas de funcionamiento y controlar su aplicación (auto y heteroevaluación): revisando, al final de un período determinado (un curso o más), el funcionamiento y comprobando que se han aplicado los criterios establecidos.
* Por supuesto, no puede faltar la formación para sus miembros que conlleve la introducción en su funcionamiento de estrategias de mejora derivadas de la misma.
* Junto a la formación, resulta igualmente imprescindible la animación de la vida de los *Departamentos*. Ante todo requiere habilidad para hacerla y sentirla necesaria dotándola de contenido y técnicas de trabajo cooperativo, lo cual requiere algunas condiciones mínimas, entre las que cabe destacar:

- Una adecuada dotación de medios:
  - Materiales, como un local fijo donde reunirse, material fungible, etc.
  - Económicos, tal como presupuesto para bibliografía, reprografía, etc.
  - Humanos, que pasan por la disponibilidad de determinados componentes, asesoramiento, personal no docente, etc.
- Ubicación de las reuniones dentro del horario general del centro.
- Nombramiento de Jefes de Dpto. competentes (profesional y técnicamente).
- Ofrecimiento de la información necesaria a todos los miembros para asegurar transparencia.
- Apertura de cauces fluidos de comunicación entre las diversas estructuras.
- Valoración ponderada y ecuánime del trabajo individual y colectivo y exigencia de resultados a través de un proceso interno y externo de evaluación que objetivice el control institucional.
- Concesión, como se ha visto, de facilidades y medios de formación

y reciclaje profesional a los responsables y miembros para que adquieran recursos técnicos.

* Pero no sólo se trata de tonificar su vida interna, se ha de ir más allá mostrando un pertinente apoyo a su funcionamiento, lo cual puede hacerse entre otras con las siguientes actuaciones.

- Constituyendo un cuadro de responsabilidades que clarifique las funciones de cada uno y establezca las actividades a realizar por orden de prioridad; al tiempo que evite trabajos descoordinados y/o desordenados, así como repeticiones o solapamientos.
- Concediendo responsabilidades diversas a todos sus miembros, es decir, no concentrándolas en los Jefes de Dpto.
- Concretando, pues, las tareas de estos Jefes.
- Destinando un tiempo concreto a las tareas de coordinación.

* Importa, por tanto, definir también el liderazgo de la Jefatura de departamento y diseñar un plan adecuado para su formación específica. Hoy por hoy, es evidente que las responsabilidades asignadas a dicha jefatura no se pueden abordar con garantías desde la formación inicial de un profesor.

* Se trata, en suma, de estimular y canalizar las relaciones profesionales en su seno. Aunque las relaciones entre los miembros de un *Departamento*, como en cualquier tipo de agrupación entre personas, tiene mucho de componentes informales (relaciones personales, simpatías y las antipatías, o micropolíticas, intereses y rivalidades: Lorente, 2004), estas relaciones fomentan el correcto funcionamiento del Dpto. (y por extensión del centro), pues producen satisfacciones personales y posibilitan la asignación de responsabilidades, coordinación de funciones, asignación de medios...

5. *Referencias bibliográficas*

Coelho, M. A. (2006). *A gestão intermédia e configurasão de valores na escola secundária portuguesa - Estudio de caso*. Comunicación presentada al IX CIOIE. Oviedo, 28-30 noviembre - 1 diciembre.

Gago, F. M. (2006a). *La dirección pedagógica en los Institutos de*

enseñanza secundaria: un estudio sobre el liderazgo institucional. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
Gago, F. M. (2006b). *Profesorado de Educación Secundaria (Formación... ¿qué formación?)*. Comunicación presentada al IX CIOIE. Oviedo, 28-30 noviembre - 1 diciembre.
González, M. T. (2004). "Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos didácticos". *Revista de Educación*, 333: Ejemplar dedicado a *La autonomía de los centros escolares*: 319-344.
González, M. T. (2005). "Departamentos de Secundaria y desarrollo profesional". En Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, M. (coords.): *Organización escolar, profesión y entorno comunitario*. Madrid, Akal: 229-254.
Lorente, A. (2004). "Los departamentos de secundaria y la micropolítica". *Organización y Gestión educativa*, Nº 4, julio-septiembre: 22-26.
Lorente, A. (2006). "Cultura docente y organización escolar en los Institutos de Secundaria". *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 10, Nº 2. 1-13.
Tomás, M.; Mas, A. y Jofre, G. (2008). "¿Cómo perciben la cultura organizacional de los centros de educación secundaria los futuros docentes? El caso de los estudiantes del CAP de la UAB". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 11, 2: Ejemplar dedicado a *Investigaciones, programas, proyectos y experiencias*: 1-18.

El tiempo de trabajo de los profesores

Miguel Fachada
Universidad de Coimbra (FCDEF). Portugal

1. *Introducción*

En un marco de tradicional funcionarización de la profesión docente el Estado portugués empezó un cambio, por vía legislativa, en el estatuto de los profesores y por consiguiente en algunas de las condiciones concretas de su trabajo en las escuelas, cuyas consecuencias están por descubrir. Medidas legislativas como la obligación, para algunos, de permanecer en una escuela por un periodo mínimo de 5 años, la

división del profesorado entre titulares y no titulares, la obligatoriedad de permanencia de 35 horas semanales en la escuela, son algunas de las nuevas condiciones que los profesores portugueses afrontan desde 2008. A esto se añade el conjunto de recientes tendencias reestructuradoras de las organizaciones, como son el énfasis en los resultados, la presión por el trabajo colaborativo o la necesaria atención a la diversidad, que a su vez contribuyen a incrementar la complejidad del trabajo de los profesores.

En este estudio se examinan algunas características del actual trabajo de los profesores desde una descripción de la dispersión de su tiempo para entender el impacto de los últimos cambios experimentados en el contexto portugués y el perfil profesional de sus profesores de enseñanza secundaria.

2. *Marco teórico*

Recientemente la escuela ha sido objeto de un proceso reestructurador supuestamente resolutivo de los problemas que la retórica política, la investigación científica y la demanda social asocian a su carácter organizativo y a la calidad del trabajo realizado por los profesores. Estos cambios, entre otras consecuencias, tienen la de dar una visibilidad al profesorado que, puntualmente, les atribuye las causas de problemas ajenos pero que también les da una importancia inusitada.

De aquellos problemas se destaca el acceso masivo a la escuela registrada en Portugal desde 1974, que generó la necesidad de aumentar el número de profesores; aumento que según Formosinho (1992) explica la heterogeneidad del profesorado y la diferenciación de los roles de los docentes como respuesta sistémica a la diferenciación inicial del alumnado y la complejidad de los contextos organizativos. Se observó, así, una descalificación de la profesión docente visible a través de dos situaciones. De una parte, por el uso de modelos formativos y profesionalizantes para solucionar rápidamente el déficit de profesionales y, por otra parte, por el recurso a ideologías de la función docente capaces de garantizar la adhesión de los profesores a la necesidad de responder a las nuevas tareas que surgen en el contexto escolar, y -de forma simbólica y artificialmente- eludir la

verdadera diferenciación entre los docentes por la presunción de una capacidad de *resolverlo todo* de un modo comprometido, empeñado y cívico como si de *superprofesores* se trataran (Formosinho, 1992).
La mayor complejidad organizativa aportada por la masificación y por nuevos modos de regulación se ha reflejado también en las características del trabajo de los profesores: ampliación de nuevas tareas, diversificación por unión de otras tareas puntuales sin especificación precisa de un perfil funcional, surgimiento de especialidades docentes en puestos que, para su ejercicio, carecen de formación y acreditación (Formosinho, 2000). Otras manifestaciones más recientes de este mismo hecho son la burocratización de los procedimientos de trabajo, relacionados con la evaluación por resultados, el aumento del tiempo de permanencia en la escuela por la obligación de inscribir en el horario de trabajo horas no lectivas y de *trabajo de escuela*, la división de los profesores con vinculación definitiva a la escuela en titulares y no titulares (permitiendo a los primeros las principales tareas de gestión). Todos estos cambios configuran un escenario que se ha identificado como *intensificación* del trabajo que lleva a Day (2000) a considerar, en referencia originalmente a otros contextos nacionales, que han sido los últimos 20 años más de supervivencia que de desarrollo docente.
Esta última perspectiva muestra que, bajo el espectro de la mejora de respuesta de las escuelas a las nuevas demandas sociales y la consiguiente mejora de la calidad global de la educación, las escuelas vienen siendo protagonistas de diversas maneras de responder a los desafíos locales y, concomitantemente, a intensificar el trabajo de los profesores. De resultas de estos procesos nos encontramos con:

- Menos tiempo disponible para la actualización científica y pedagógica, para reflexionar sobre su práctica y perfeccionar sus habilidades de enseñanza (Ballet et al. 2006).
- Una sensación crónica y persistente de sobrecarga de trabajo (Apple y Jungck, 1996) con consecuencias sobre la ponderación en la toma de decisiones, la participación y el control en las decisiones de planificación a largo plazo y en el incremento de la dependencia de

manuales y otros recursos (Hargreaves, 1998).

- Eectos negativos en la calidad de los resultados por la concentración en lo estrictamente indispensable (Hargreaves, 1998) y en la calidad del trabajo en colaboración, porque no hay tiempo para compartir ideas o procedimientos.
- Dudas sobre la propia competencia derivadas de la dependencia de expertos que proporcionen directrices para tareas específicas (Ballet et al. 2006).

Es en este contexto donde realizamos el estudio que a continuación se presenta. En estas páginas se exponen las cuestiones relacionadas con el análisis actual del trabajo docente y los modos de mejorar el trabajo de los profesores de la escuela secundaria (7 a 12 años de escolaridad). Se analiza si este es un proceso de profesionalización o de proletarización de la profesión docente en Portugal.

3. *Preguntas de la investigación*

En concreto, queremos saber si hay indicios de sobrecarga real en el trabajo de los profesores; si al aumentar el tiempo pasado en la escuela se dan las condiciones para que los profesores no tengan trabajo en su domicilio; si este aumento del tiempo de permanencia en la escuela se ha traducido en un aumento de oportunidades para el trabajo colaborativo. También intentamos esbozar un cuadro descriptivo de la composición elemental de la labor de los profesores y cómo esto varía según las categorías laborales definidas a priori: el vínculo legal con la escuela (contratados anualmente o con nominación definitiva), la categoría profesional (titular o no titular) y la posesión o no de puestos de gestión intermedia.

4. *Opciones metodológicas*

El estudio se ha llevado a cabo en dos escuelas secundarias portuguesas (entre 500 y 750 alumnos y entre 100 y 120 profesores) situadas en un enclave urbano con aproximadamente 150.000 habitantes. Desde un punto de vista metodológico, el trabajo realizado responde a las características de un estudio etnográfico: por la duración del trabajo de campo, por la utilización de diversos métodos de recogida de datos y por la apertura permanente a la integración de

nuevas preguntas de investigación. La síntesis que a continuación se presenta se corresponde con el trabajo desarrollado en el año 2008/09. El instrumento de recogida de información que se ha utilizado es un *checklist* que denominamos *Registro de tiempo de trabajo diario*, que ha sido cumplimentado de forma autónoma por 14 profesores de cada escuela (aproximadamente 15% de los profesores en cada escuela) de grupos y asignaturas diversas.

La definición inicial de la muestra trató de conseguir representantes de la actual heterogeneidad en el cuerpo docente. Para ello se optó por estratificar la población de cada escuela en busca de un conjunto de individuos cuyas características profesionales representasen una intersección de las variables definidas *a priori, a saber:* categoría administrativa, profesional y posesión de puestos de gestión intermedia, y distintos grupos de asignatura existentes en la escuela secundaria. Esto dio lugar a una muestra más pequeña de profesores que, a través de un proceso de muestreo de conveniencia (Berg, 2006), en función de nuestra percepción de la voluntad de los sujetos, dio como resultado la muestra que figura a continuación (Tabla 1.):

Código (Escuela/sujeto)	**Años de servicio en la escuela**	**Años de servicio en total**	**Vínculo**	**Categoria**	**Puestos de gestión intermédia**
A1	27	37	Definitivo b)	Titular	Si
A2	12	16	Definitivo	Titular	Si
A3	17	21	Definitivo	Titular	No
A4	18	31	Definitivo	Titular	No
A5	16	25	Definitivo	No titular	Si
A6	15	25	Definitivo	No titular	Si
A7	5	35	Definitivo	No titular	No
A8	0 a)	1	Contrato a termo c)	No titular	No
A9	1	10	Contrato a termo	No titular	No
A10	0 a)	5	Contrato a termo	No titular	No
B1	2	29	Definitivo	Titular	Si
B2	23	33	Definitivo	Titular	Si
B3	21	33	Definitivo	Titular	No
B4	4	22	Definitivo	No titular	Si
B5	6	28	Definitivo	No titular	No
B6	12	16	Definitivo	No titular	No

B7	0 a)	12	Contrato a termo	No titular	No
B8	1	13	Contrato a termo	No titular	No
B9	0 a)	9	Contrato a termo	No titular	No
B10	1	10	Contrato a termo	No titular	No

a) En la escuela desde Septiembre de 2008.
b) Profesores del cuadro de escuela, con nominación definitiva (no sujetos a contrato).
c) Profesores sujetos a contrato establecido anualmente.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Obtenida la participación de los profesores [(3)] , se les ha aplicado el *checklist* al que aludimos entre noviembre y mayo del año 2008/2009, en un total de nueve semanas de trabajo (incluyendo sábados y domingos), idénticas a todos, en un total de 63 días. Las semanas fueron seleccionadas deliberadamente para captar las diferentes fases del ciclo escolar. Se obtuvo la devolución de un promedio de 50 días de trabajo por cada profesor.

El instrumento fue construido por deducción a partir de propuestas de referencia: Domènech (1999), Barrere (2002) y Tardiff (2008), su versión inicial fue objeto de una fase piloto (noviembre) en que se trató de evaluar su exahustividad y exclusividad de su contenido (Miles & Huberman, 1994). En su forma final figuraban las tareas enumeradas en la Tabla 2:

Situación Componente	**En la escuela**	**Fuera de la escuela**
Actividades de enseñanza	Reuniones formales Reuniones (s/ convocatoria) y encuentros informales (planificados) de trabajo, Preparación individual de clases/materiales de trabajo, Preparación acompañada de clases/materiales de trabajo, Evaluación de trabajos/tests, Enseñanza, Reflexión individual Reflexión acompañada/ análisis informal (no planeada) de situaciones de trabajo, Estudio autónomo (s/ consecuencia inmediata	Reuniones (s/ convocatoria) y encuentros informales (planificados) de trabajo, Preparación individual de aulas/materiales de trabajo, Preparación acompañada de clases/materiales de trabajo, Evaluación de trabajos/tests, Reflexión individual, Reflexión acompañada/ análisis informal (no planeada) de situaciones

		de trabajo, Estudio autónomo (s/ consecuencia inmediata en la preparación de materiales)
Actividades en puestos de gestión intermedia	Reuniones formales Reuniones (s/ convocatoria) y encuentros informales (planificados) de trabajo Preparación/análisis de materiales/consecución de tareas inherentes al puesto, Reflexión individual, Reflexión acompañada/ análisis informal (no planeada) de situaciones de trabajo.	Reuniones (s/ convocatoria) y encuentros informales (planificados) de trabajo, Preparación/análisis de materiales/consecución de tareas inherentes al puesto, Reflexión individual, Reflexión acompañada/ análisis informal (no planeada) de situaciones de trabajo.
Actividades em proyectos escolares	Concepción Realización Evaluación	Concepción Realización Evaluación
Actividades de sustitución	Realización	No se verifica
Actividades de actualización formal	Realización	Realización

Tabla 2. Matriz de registro del tiempo de trabajo diario

Se ha incluido un primer campo para indicar las horas de entrada y salida de la escuela, y en cada campo había un espacio propio para la inclusión de *otras tareas*, por si había dudas sobre la ubicación de una tarea dada o de una tarea inexistente. De las aproximadamente 500 fichas recibidas, sólo en 18 esto ocurrió, lo que después de examinar en conjunto con el sujeto se enmarcó en su campo correcto -sólo una de estas 18 debió ser entendida como una desviación (tarea cumplida puntualmente o fuera de su asignación prevista)- que incidía en la validez del instrumento.

Delante de cada tarea efectivamente cumplida el encuestado indicó su duración (el formato del instrumento no coincide, obviamente, con el de la tabla presentada aquí).

El análisis de resultados se realizó en sus dimensiones descriptiva y inferencial, utilizando el software SPSS versión 13.0; en la comparación entre las categorías definidas *a priori*, se utilizó el test de

comparación entre las categorías definidas *a priori*, se utilizó el test de Mann-Whitney, test no paramétrico adecuado para el análisis de muestras independientes (Maroco, 2008), con un valor de significación estadística para $p < .05$.

5. *Resultados*

It. 1. Relación tiempo de permanencia en la escuela/tiempo previsto en el horario escolar (resultados en porcentajes y en promedio semanal; 100% = coincidencia)

Global (promedio semanal)	Global (mínimo semanal)	Global (máximo semanal)	Contratados / No contratados	Titulares / No titulares	Con/sin puestos de gestión
153,4	116	200	172/143 a)	148,4 / 138	148 / 136

a) diferencia significativa para $p<.05$

It. 2. Relación tiempo de trabajo en la escuela/tiempo previsto en el horario escolar (resultados en porcentajes y en promedio semanal; 100% = coincidencia)

Global (promedio semanal)	Global (mínimo semanal)	Global (máximo semanal)	Contratados / No contratados	Titulares / No titulares	Con/sin puestos de gestión
147,2	108	197	171/136 a)	141 / 130	140,4 / 129

a) diferencia significativa a $p < .05$

It. 3. Relación tiempo total de trabajo (escuela + fuera de la escuela)/tiempo de trabajo legal - 35 horas por semana (los resultados se presentan en porcentajes, media semanal, 100% = coincidencia)

Global (promedio semanal)	Global (mínimo semanal)	Global (máximo semanal)	Contratados / No contratados	Titulares / No titulares	Con/sin puestos de gestión
188	119	205	222/170 a)	189,4 / 148	170,4 / 174

a) diferencia significativa para $p<.05$

It. 4. Frecuencia de trabajo fuera de la escuela (los resultados se presentan en porcentajes; el 100% = número de días laborales de la muestra)

Global (promedio semanal)	Contratados / No contratados	Titulares / No titulares	Con/sin puestos de gestión
102,4	95,4 / 104	117 / 88	105 / 106

a) diferencia significativa para $p<.05$

It. 5. Proporción de tiempo de trabajo realizado fuera de la escuela (resultados que se presentan en porcentajes)

(promedio semanal)	(mínimo semanal)	(máximo semanal)	No contratados	No titulares	puestos de gestión
42	24,6	56	36,6 / 44,6	52,2 / 40	44 / 45,5

a) diferencia significativa para $p<.05$

It. 6. Frecuencia de realización de los diferentes componentes de trabajo en la escuela (porcentaje de días de trabajo en el componente indicados en relación de días de trabajo en la escuela)

	Global	**Contratados / No contratados**	**Titulares / No titulares**	**Con/sin puestos de gestión**
Actividades de enseñanza	94	98,3 / 91 a)	88,7 / 94 a)	88,3 / 96,3 a)
Actividades con puestos de gestión	63	b)	73,3 / 52,2 a)	-
Actividades em proyectos escolares	22,5	20 / 24,5	38,5 / 8 a)	23,6 / 31
Actividades de sustitución	Los resultados de estas sustituciones son residuales (entre 3 y 5% de los días), se consideró su análisis comparativo, aunque posible, irrelevante, dado el tamaño de la muestra, y los resultados globales de análisis más pertinente.			
Actividades de actualización formal				

a) diferencia significativa para $p<.05$

b) legalmente, no se espera que los contratados asuman estos puestos.

It. 7. Proporción de la labor en los diferentes componentes con respecto al tiempo de trabajo total en la escuela (porcentaje de tiempo dedicado a la componente en relación con el total de tiempo de trabajo en la escuela)

	Global	Contratados / No contratados	Titulares / No titulares	Con/sin puestos de gestión
Actividades de enseñanza	72,4	78 / 69,4	63 / 77 a)	63 / 79 a)
Actividades con puestos de gestión	36,2	b)	36,3 / 36	-
Actividades em proyectos escolares	28,5	19 / 34	29,5 / 33	40,5 / 28,6

escolares				
Actividades de sustitución	Los resultados de estas sustituciones son residuales, se consideró su análisis comparativo, aunque posible, irrelevante, dado el tamaño de la muestra, y los resultados globales de análisis más pertinente.			
Actividades de actualización formal				

a) diferencia significativa para $p<.05$

b) legalmente, no se espera que los contratados asuman estos puestos.

It. 8. Frecuencia de realización de cada componente de trabajo fuera de la escuela (porcentaje de días de trabajo en el componente en comparación con días de trabajo fuera de la escuela)

	Global	**Contratados / No contratados**	**Titulares / No titulares**	**Con/sin puestos de gestión**
Actividades de enseñanza	94,5	95,6 / 93,5	93,8 / 93,2	89,5 / 98,6 a)
Actividades con puestos de gestión	34	b)	38,4 / 30,9	-
Actividades em proyectos escolares	8	8 / 10,2	14,4 / 4,5 a)	6,8 / 16
Actividades de sustitución	Los resultados de estas sustituciones son residuales, se consideró su análisis comparativo, aunque posible, irrelevante, dado el tamaño de la muestra, y los resultados globales de análisis más pertinente.			
Actividades de actualización formal				

a) diferencia significativa para $p<.05$

b) legalmente, no se espera que los contratados asuman puestos de gestión intermedia.

It. 9. Proporción del tiempo de trabajo en los diferentes componentes de trabajo en el tiempo total de trabajo fuera de la escuela (porcentaje de tiempo dedicado a la componente en relación con el total de tiempo de trabajo fuera de la escuela)

	Global	**Contratados / No contratados**	**Titulares / No titulares**	**Con/sin puestos de gestión**
Actividades de	82	79 / 83	83 / 82,5	75,3 / 94 a)

Actividades con puestos de gestión	34	b)	37 / 29,3	-
Actividades em proyectos escolares	16,5	10 / 21	9 / 31	24 / 14
Actividades de sustitución	Los resultados de estas sustituciones son residuales, se consideró su análisis comparativo, aunque posible, irrelevante, dado el tamaño de la muestra, y los resultados globales de análisis más pertinente.			
Actividades de actualización formal				

a) diferencia significativa para $p<.05$

b) legalmente, no se espera que los contratados asuman puestos de gestión intermedia.

It. 10. Frecuencia con la que los profesores desempeñan tareas propiciadoras de trabajo en colaboración (porcentaje medio de días que los profesores cumplen cada una de las siguientes tareas: reuniones formales, reuniones informales (sin convocatoria) y encuentros informales de trabajo, preparación acompañada de clases/ materiales de trabajo, reflexión acompañada/análisis informal (no planificada) de situaciones de trabajo).

Global (promedio semanal)	Contratados / No contratados	Titulares / No titulares	Con/sin puestos de gestión
16,7	21 / 14,9 a)	16 / 13	11 / 19 a)

a) diferencia significativa para $p<.05$

It. 11. Proporción del tiempo dedicado a tareas propiciadoras de trabajo en colaboración en relación con el total de tiempo de trabajo en el componente (promedio de las proporciones obtenidas en cada tarea)

Global (promedio semanal)	Contratados / No contratados	Titulares / No titulares	Con/sin puestos de gestión
30,5	27 / 33	32 / 32	35,5 / 30,4 a)

a) diferencia significativa para $p<.05$

It. 12. Frecuencia con la que los profesores tienen reuniones formales en la componente *actividades de enseñanza* (porcentaje de días de trabajo en la escuela donde los profesores realizan esta tarea)

Global (promedio semanal)	Contratados / No contratados	Titulares / No titulares	Con/sin puestos de gestión
19,4	22,3 / 17,5	13,6 / 21,3 a)	10 / 26,4 a)

19,4	22,3 / 17,5	13,6 / 21,3 a)	10 / 26,4 a)

a) diferencia significativa para $p<.05$

It. 13. Proporción del tiempo empleado en reuniones formales en relación con el total de tiempo de trabajo en la componente *actividades de enseñanza* (valores expresados en porcentaje; se consideran solamente los días en que realmente cumplen con la tarea)

Global (promedio semanal)	Contratados / No contratados	Titulares / No titulares	Con/sin puestos de gestión
59	56,6 / 62	69 / 53,4	70 / 57,4

a) diferencia significativa para $p<.05$

6. *Discusión*

La lectura de los resultados del It. l permite verificar que, en promedio, los profesores encuestados exceden el tiempo de permanencia en la escuela previsto en su horario en un 53,4%; que la semana con menos tiempo de permanencia en la escuela va más allá del tiempo asignado en el horario en un 16%, para alcanzar un promedio máximo de 100% más de lo previsto. Hay una diferencia estadísticamente significativa entre los contratados y no contratados, con los primeros a registrar resultados superiores a los de los profesores con vinculación definitiva [(4)] , tal vez por no tener horario completo (35 horas) la dinámica de la vida escolar proporcione que con más frecuencia se supere este número. En las demás comparaciones hay otras diferencias, pero sin significado estadístico.

Los resultados registrados en el It. 2 siguen, por supuesto, los del ítem, lo que puede significar que al permanecer en la escuela, los profesores hacen un uso eficaz y pertinente de tiempo que están allí.

Sumando el tiempo de trabajo en la escuela al dedicado fuera de la escuela se encontró que, en promedio, los profesores van más allá del número legal de horas en el 88% de los casos (correspondiente a aproximadamente 65 horas por semana) ocurriendo un aumento del 19% en semanas con menor carga y un incremento máximo promedio de 105% en algunas semanas; es decir, hay semanas en las que los profesores trabajan entre 65 y 70 horas. Existen diferencias significativas entre los contratados (que en promedio pasan en 122%) y los no contratados. La dimensión de estos resultados queda clarificada si consideramos los obtenidos por Bonnet y Murcia (1996)

(dependiendo de la categoría profesional)-, o si tomamos como datos de referencia los disponibles anualmente en la Red Eurydice (35 horas de trabajo de las cuales 20 son de enseñanza).

En cuanto al papel desempeñado por el trabajo fuera de la escuela, los resultados indican que los profesores encuestados trabajan fuera de la escuela, en promedio, 5 días de la semana. Hay pequeñas diferencias entre los tipos de los profesores y los titulares, claramente, trabajan más fuera de la escuela pero sin significación estadística.

En promedio, del total de tiempo de trabajo semanal, el 42% se desarrolla fuera de la escuela (o sea, aproximadamente, 27 horas por semana). Las principales diferencias se verifican en favor de los no contratados (lo que parece indicar que, efectivamente, la superioridad significativa de la carga total del contratado se justifica por el tiempo de trabajo en la escuela), y de los titulares, pero sin significación estadística. Estos resultados parecen confirmar una característica consolidada del trabajo de los profesores ya demostrada por Demailly (1991): los profesores, en comparación con otras profesiones, trabajan menos en la escuela y más en casa.

En la composición del trabajo realizado en la escuela, los resultados muestran que el trabajo en tareas relacionadas con las actividades de enseñanza está presente en el 94% de los días de trabajo en la escuela y es el componente más a menudo desarrollado por los profesores -resultados naturales dada la determinación legal de carga lectiva (máximo 22 horas) en un horario de 35 horas-. En este contexto, existen diferencias estadísticamente significativas a favor del contratado (tal vez porque al contratado sólo se le asigna enseñar y participar en los proyectos), de los no titulares (tal vez porque los no titulares tienden a tener menos trabajo con los puestos de gestión intermedia) y los profesores sin puestos de gestión intermedia (por la misma razón).

Mirando ahora la cantidad relativa de tiempo que ocupa este componente del tiempo de trabajo en la escuela parece que, en promedio, 72,4% del tiempo de trabajo en la escuela se dedica a su desarrollo; que el peso de este componente es mayor en el contratado; en los no titulares y en los que no ocupan puestos de

contratado; en los no titulares y en los que no ocupan puestos de gestión intermedia hay una superioridad estadísticamente significativa, posiblemente derivada del hecho de que ambos tipos por lo general tienen una mayor carga lectiva. Trabajar en puestos de gestión intermedia está presente en el 63% de las jornadas de trabajo en la escuela y los titulares tienen resultados significativamente más altos que los de los no titulares, tal vez, porque suelen acumular posiciones o ocupar de tipo más organizativo (dirección del claustro de profesores o del departamento, por ejemplo).

En cuanto a la proporción de este tiempo, los resultados indican que ocupa el 36,2% del tiempo total de trabajo en la escuela, y que es similar entre los titulares y no titulares - prefigurando que la exigencia de las posiciones adoptadas por los titulares hacen que tengan de trabajar más a menudo, pero que resultan en una preponderancia relativa similar en tiempo de trabajo total. En cuanto al desarrollo de proyectos escolares, ocurre en un promedio de 22,5% de las jornadas de trabajo en la escuela y parecen ser asignados principalmente a los no contratados, a los titulares y a los profesores sin posiciones de gestión intermedia. En cuanto a la proporción de su tiempo, se verifica un 28,5% del tiempo total de trabajo en la escuela con promedio más alto para los no contratados, no titulares y los que ocupan cargos de gestión.

Para la composición del trabajo fuera de la escuela, los resultados muestran que el componente de actividades de enseñanza es el más frecuente, en el 94,5% de los días.

En la escuela y dentro de las actividades de enseñanza, los profesores desempeñan tareas facilitadoras de un trabajo en colaboración en el 16,7% de los días. Esta frecuencia es significativamente mayor en los profesores contratados y en los que no ocupan puestos de gestión intermedia.

Cuando hay desempeño de estas tareas, ellas representan 30,5% del tiempo de trabajo en el componente -que es lo que más tiempo ocupa a los profesores-; significando, en bruto aproximadamente 9 horas de trabajo en estas tareas. Este dato contrasta con los valores dados por Obin (2002) que apunta a un promedio de 80 minutos por semana de

intermedia muestran una superioridad significativa -al trabajar en este tipo de tareas existe un mayor impacto en su tiempo de trabajo total-. En este ámbito, los profesores tienen reuniones formales en 19,4% de las jornadas de trabajo en la escuela (valor por encima de la media del conjunto de tareas que faciliten el trabajo en colaboración), hay una superioridad significativa en los no titulares y para los que no tienen puestos de gestión intermedia, posiblemente porque también tienen más clases. Estas cifras contrastan con las obtenidas por Cruz et al. (1988), donde 88,3% de los docentes en la educación post-primaria afirmaba tener sólo hasta dos reuniones por mes.

Cuando ocurren, estas reuniones formales, ocupan un 59% del tiempo empleado en el componente (que a su vez ocupa el 72% del tiempo de trabajo en la escuela) que significa el doble del promedio para el conjunto de tareas que faciliten el trabajo en colaboración (es decir, es el tarea que más contribuye para esta proporción).

7. Conclusiones

El estudio más amplio del que se deriva la presente comunicación tiene por objeto establecer las interconexiones entre los diferentes componentes de la profesión docente: elementos más estáticos, como la caracterización cuantitativa de su trabajo, con otros relacionados con su impacto en la manera de entender la profesión con el fin para profundizar la posible reconfiguración de la profesión y del ser profesor. Así, algunas de las características metodológicas presentes en este trabajo son limitaciones que deben tenerse en cuenta -por su distancia, en algunos puntos, en relación con las características normales de un estudio principalmente cuantitativo- son, por el contrario, puntos fuertes en tanto que estudio típicamente etnográfico. Conscientes de este importante punto, y de la escasez de la muestra, no debemos eludir las mayores posibilidades de estudios que investiguen más a fondo las condiciones reales de trabajo de los docentes para completar el conjunto ya abundante de datos que suelen prestar las instituciones nacionales e internacionales (OCDE, Eurydice, GEPE en Portugal).

De los datos aquí presentados resulta clara, desde luego, la insuficiencia de los indicadores institucionales para caracterizar el

insuficiencia de los indicadores institucionales para caracterizar el trabajo de los profesores: los profesores trabajan mucho más que lo que se especifica en su calendario, exactamente más del 88%. Este resultado confirma una de las características distintivas de la hipótesis del estudio relativa a que estamos frente a una intensificación de la labor del personal docente. Esta carga puede ser el resultado de la determinación reciente de ampliar la duración de la estancia en la escuela, pero también puede derivar de la confirmación de la complejidad del trabajo de los profesores. Sólo un análisis a otro nivel metodológico y de profundidad podrá confirmar si ha habido un incremento del volumen de trabajo, de su complejidad o de ambos. En un estudio realizado por Flores et al. (2007), entre 240 profesores portugueses de la educación post-primaria, el 95% de los encuestados afirmó que "aumentó la carga de trabajo de los docentes" desde 2004. Por otro lado, hay que tener en cuenta que en este mismo estudio, sólo la mitad de los profesores expresó su satisfacción con el tiempo disponible para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos y que entre los factores que más contribuyen a su descontento encontró el comportamiento y la falta de motivación de los estudiantes. Es cierto que esta carga se debe principalmente a algo que ocurre dentro de los trabajos relacionados con la enseñanza, ya que es el componente que tiene la mayor representación en la labor de los docentes.

En este contexto adquiere relevancia el conjunto de resultados de los profesores con un vínculo contractual con la escuela más débil: aquellos que están sujetos a un contrato anual establecido en la escuela, si tenemos en cuenta sus resultados (en el trabajo de un promedio de más de 122% más) y el hecho de que en Portugal existe una tendencia a aumentar este tipo de profesionales (17% en 2004 y el 26% en 2009) creemos que es absolutamente pertinente estar alerta sobre las futuras condiciones de trabajo de los profesores en este campo y sus consecuencias para la profesión.

Otra conclusión importante que recogemos se asocia a una característica del trabajo cada vez más exigida a los profesores, tanto desde el campo de la investigación como de la política educativa: la

difícil entender la pertinencia de este cambio que afecta al perfil identitario de la profesión, pero los datos aquí presentados demuestran la magnitud del camino a seguir: el trabajo colaborativo potencialmente ocupa el 30% del tiempo de trabajo en las actividades de enseñanza, pero la tarea principal que contribuye a este resultado son las reuniones formales -una tarea que, por ejemplo, Hargreaves (1994) tiende a localizar más fácilmente en el ámbito de una cultura profesional de colaboración artificial que de colaboración real-. Una vez más, nuevos estudios deberán seguir examinando esta cuestión de la rentabilidad de las sesiones oficiales, por ahora hay que aceptar los resultados de Flores et al. (2007), mencionado antes, que confirma la percepción del 95% de los docentes que "aumentó la burocracia de la educación" y que, según diversos autores (Ball, 1993; Apple 1996), este es un medio importante de control de los profesores.

8. *Referencias bibliográficas*

Apple, M. W. & Jungck, M. (1996). You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (eds.). *Understanding teacher development.* Teacher Development Series. London, Cassel, 20-42.

Ball, S. J. (1993). "Education policy, power relations and teachers' work". *British Journal of Educational Studies*, n.º 2, pp. 106-121.

Ballet, K. *et al.* (2006). "Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives". *Teachers and teaching: theory and practice.* N.º 2, pp.209-229.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines.* Paris: L'Harmattan.

Berg, B. (2006). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Education.

Cruz, M. B. *et al.* (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, vol. XXIV (193-104).

Day, C. (2000). "Teachers in the Twenti-first Century: time to new the vision [1]". *Teachers and Teaching: theory into practice.* Vol. 6, n.º 1, 101-115.

Demailly, L. (1991). *Le Collège: crise, mythes et métiers*. Lille : Presses Universitaires.

Presses Universitaires.
Domènech, J. & Viñas, J. (1999): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
Eurydice. *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns - Working conditions and pay*. (Report III). (2008). Key topics in education in Europe.
Formosinho, J. (2000). "Especialização docente e administração das escolas - análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 13, pp. 7-42.
Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers changing times.* London: McGraw-Hill..
Llavador, F. B. (2005). La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. En Mariano F. Enguita & Marta G. Sastre (coords.) *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía y Akal.
Maroco, J. (2007). *Análise estatística - com utilização do SPSS.* Lisboa: Sílabo.
Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expandedsourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
Obin, J. P. (2002). *Enseigner, un metier pour demain*. Raport MEN.
Tardiff, M. & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interacções humanas.* Petrópolis: Vozes.

Abandonando la escuela: un estudio sobre la evasión de los profesores del magisterio público del estado de São Paulo - Brasil

Flavinês Rebolo
Doctora en Educación. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Brasil

1. *Introducción*

Los profesores que abandonan la escuela están huyendo. Huyen de las enfermedades de un sistema de enseñanza que impone, a los que en él participan, grandes obstáculos para la realización de un trabajo

supervivencia, una vida saludable y equilibrada. Los disgustos y el desengaño con el trabajo se perciben en las conversaciones cotidianas de muchos profesores, que manifiestan gran desaliento y ganas de "dejar todo". Ese desahogo, en muchos casos, acaba por tornarse realidad y, aunque no todos dejen de hecho la enseñanza, se nota, año tras año, un considerable aumento en el número de profesores que están dejando la profesión docente.

Aunque el abandono pueda ser entendido como una decisión individual, su amplitud traspasa las cuestiones íntimas de cada uno, pues deja entrever insatisfacciones con el trabajo docente que reflejan un proceso de transformaciones y cambios de la sociedad y que alcanzan a las instituciones y las personas. Comprender el abandono de la profesión implica un análisis desde diversas perspectivas, resultado de un juego de fuerzas internas y externas, de lucha entre los límites y las posibilidades del profesor (persona y profesional) y de la escuela (institución social y lugar de trabajo) antes de producirse el abandono definitivo.

Influyen en la tendencia de abandono los bajos salarios del magisterio público y la falta de valoración profesional, factores que se manifiestan con frecuencia en la prensa, radio y televisión así como en las conversaciones de los profesores. Al principio, se creía que estos factores serían las únicas causas de abandono de los docentes [(5)] . Ahora tenemos la sospecha de que el abandono de la profesión docente es el resultado de un proceso mucho más complejo donde, además de los factores externos, influyen tanto las características individuales de cada profesor como sus representaciones y expectativas sobre su trabajo y su proyecto de vida.

Tras analizar las historias profesionales de 16 ex-profesores del magisterio público del estado de São Paulo, Brasil, se identificaron los diferentes factores que determinaron su abandono del magisterio. En las historias de cada profesional se encontraron relatos complejos, donde se entrelazan factores determinantes de la constitución del individuo y de su modo singular de actuar. Se pensó que, al narrar sus trayectorias profesionales, los ex-profesores estarían ofreciendo elementos importantes para comprender cómo determinadas

elementos importantes para comprender cómo determinadas situaciones y sentimientos vividos en el contexto escolar se enredaron en las tramas de sus vidas y se combinaron para producir el abandono de la profesión. Efectivamente, sus historias permitieron descubrir el proceso de abandono.

Considerando que el abandono tiene relación con la vida personal, con la historia pasada y con el proyecto de futuro de cada profesor, así como con las condiciones del contexto social y organizacional donde se ejerce la docencia, se examinaron los siguientes aspectos: factores determinantes que actúan en la elección de la profesión, los primeros tiempos de la profesión, los factores de satisfacción e insatisfacción con el magisterio; y también se analizó de qué forma esos factores se constituyeron en elementos importantes para el fortalecimiento, el agotamiento y la ruptura definitiva de los vínculos establecidos con la escuela y con el trabajo docente.

2. *Pasar a ser profesor y dejar de serlo*

Cualquier trabajo, para que sea realizado satisfactoriamente, requiere del establecimiento de vínculos específicos. En el ámbito de la docencia esos vínculos, entendidos como el conjunto de relaciones que el profesor establece con la escuela y con el trabajo docente, dependen de la combinación de las características personales del profesor, de las formas de organización y funcionamiento de la escuela, del grupo de alumnos y del contexto social en que se encuentran el profesor y la escuela.

El establecimiento de ese conjunto de relaciones exige, por parte del profesor, de la movilización de todas sus fuerzas. Cuando se nota que esa movilización no va a ser compensadora, no habrá deseo de realizarla: es decir, el profesor no reconocerá como válida la relación entre el gasto necesario de energía y el resultado que se espera obtener. Esa percepción, o la evaluación que el profesor hace de esa situación -y que determinará el establecimiento o no de esos vínculos-, depende de los vínculos pasados y de los vínculos potenciales, así como de las condiciones presentes. En este sentido, un primer aspecto a tener en cuenta es analizar cómo fue elegida la profesión docente.

La elección de la profesión docente, para el grupo de los dieciséis ex-

asequible a la de hacerse médico(a), abogado(a), arquitecto(a), psicólogo(a) etc. La profesión docente no era su sueño, y esto tal vez se debiera al hecho de que entre 1970 y 1975 -período en que la mayor parte de ellos hizo la elección de trabajo profesional-, ser profesor ya no era una profesión tan atractiva como antiguamente. La devaluación social de la profesión docente pudo haber influido a que la mayoría de los profesores de este estudio rechazaran el ejercicio de la docencia muy al principio, ya que el ser profesor no era algo que formara parte de sus proyectos de futuro. En ese sentido, Bueno (1996), al apoyarse en las consideraciones que Bourdieu teje sobre el papel del *habitus* en los procesos de elección profesional que implican una proyección para el futuro, argumenta que la elección de ejercer el magisterio *"no es un cálculo consciente como un cálculo de probabilidades, sino de una evaluación subjetiva que los sujetos realizan en una situación determinada en relación a sus expectativas de éxito, en la que opera una especie de ajuste"* (p.103-104).

Así, los ex-profesores entrevistados, afirmaron que el hecho de pasar a ser profesor fue una opción posible, en un momento específico y que, por lo tanto, podía ser cambiada a lo largo de la vida.

Por otra parte, independientemente de los motivos por los cuales se elije ejercer el magisterio, el comienzo en la profesión es otro aspecto importante a analizar en la decisión de ser profesor. El primer contacto con la escuela, en la condición de profesor, se concreta de diferentes maneras en cada persona. Cuestiones tales como la duración del trayecto y las condiciones de desplazamiento a la escuela, la burocracia y las exigencias de documentación, o el trabajo de profesor propiamente dicho, son recordados por los ex-profesores como hechos negativos y demuestran que, al enfrentarse con una nueva situación, era habitual la presencia de cierta tensión, cierto malestar y un poco de inseguridad.

El sentirse sometido a condiciones adversas de trabajo al comienzo del ejercicio profesional puede deberse a la percepción de que dichas condiciones forman parte de una situación y de un momento de la vida profesional que el profesor ve como inevitables. De este modo, las dificultades a las que se enfrenta en los primeros tiempos de la

dificultades a las que se enfrenta en los primeros tiempos de la profesión son recordadas por los profesores como algo que se tenía que pasar y que se pasó. La superación de esas dificultades es atribuida al entusiasmo del comienzo, al idealismo, o al sentimiento de solidaridad, de sentirse útil.

Así, se pudo comprobar que la mayoría de los profesores entrevistados, en los primeros tiempos de la profesión, se sintieron más satisfechos que en las fases posteriores. En esos primeros tiempos, la mayor parte se esforzaron y se dedicaron a establecer vínculos, existiendo el deseo de realizar el trabajo de la mejor forma posible, de adaptarse al nuevo papel y de encontrar satisfacción y auto-realización en el trabajo.

Cabe señalar, por otra parte, que el mantenimiento y el fortalecimiento de los vínculos depende del tipo de respuestas que el profesor recibe de la escuela y de la sociedad y que, si no son satisfactorias, o no se corresponden con las expectativas, los vínculos se van debilitando hasta la ruptura definitiva.

3. *El debilitamiento de los vínculos*

En la escuela de hoy se nota que hay malestar importunando a los profesores. Por encontrarse viviendo en una sociedad que se transforma muy rápidamente, se sienten insatisfechos al no lograr cumplir las exigencias del campo profesional. Esas exigencias son percibidas con la sensación de que algo en la escuela no está bien, de que, aunque se esfuercen, no alcanzarán el nivel de excelencia exigido por la sociedad, cada vez más consciente de su situación de precariedad profesional. Ese nivel de excelencia exigible no se relaciona tanto con el nivel de conocimiento como con el aumento de las funciones que tiene atribuidas y que se esperan de él, como por ejemplo: resolver cuestiones relativas a la violencia, a las drogas etc. Con sobrecarga de trabajo, asociada al sentimiento de inutilidad, el profesor queda expuesto a conflictos y tensiones que afectan a su autoestima y autorrealización. Esteve (1992), al analizar los indicadores del malestar docente, se refiere a las condiciones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia como factores que *"inciden fundamentalmente sobre la imagen que el profesor tiene*

docente al promover una disminución de la motivación del profesor" (p.33).

Al intentar comprender el debilitamiento y la ruptura de los vínculos con el trabajo docente, es oportuno considerar otra dimensión: cómo está organizado el sistema educativo y, más específicamente, la escuela como institución pública de prestación de servicios y como lugar de trabajo. En este sentido, algunos profesores entrevistados señalaron la imposibilidad de participar en las decisiones sobre el rumbo de la enseñanza, el exceso de burocracia y la falta de apoyo y de reconocimiento del trabajo por parte de las instancias superiores del sistema educativo, como factores generadores de desinterés e insatisfacción con el trabajo.

El exceso de burocracia, causado principalmente por la expansión del sistema de enseñanza, por la transformación del *"trabajo artesanal de la escuela tradicional por el trabajo parcelado, dividido, de la escuela burguesa actual"* (Sá, 1986, p.24) transforma las actividades docentes en actividades cada vez más burocratizadas. Los profesores se sienten minusvalorados y no ven sentido a las actividades burocráticas ya que las perciben y entienden como simples mecanismos de control del trabajo.

Con la promoción automática, tanto la instituida por ley para el primer ciclo de la enseñanza básica, como aquella que está implícita en la amenaza del recurso que el alumno (o su familia) puede interponer contra el profesor, se priva a los docentes de gran parte de su autoridad y también se les rebaja un poco el sentido y el valor de su trabajo. Consideran que las calificaciones forman parte de los "mecanismos de control" sobre los alumnos mejor valorados por los docentes (para muchos, el único conocido y disponible). Es decir, reclaman el valor de la prueba, de la evaluación; del poder de suspender al alumno, para usarlo como forma de obligarlo a estudiar y de interesarse por la clase.

Las propuestas curriculares son otro factor que generó insatisfacción entre los profesores de este estudio, no tanto por tener su trabajo "controlado" (según ellos, hay gran autonomía en la red estatal de enseñanza), sino mucho más por el hecho de no estar de acuerdo con

enseñanza), sino mucho más por el hecho de no estar de acuerdo con las condiciones materiales existentes. Denuncian la infraestructura deficiente de la escuela pública y la inexistencia de recursos materiales necesarios para concretar lo que las propuestas curriculares sugieren como factores que provocan más insatisfacción que la propia complejidad de llevarlas a cabo. La escasez de materiales didácticos es un factor estructural bastante relevante y contribuye en la insatisfacción con el trabajo docente.

La tiza y la pizarra, instrumentos utilizados tradicionalmente como símbolo del trabajo docente, no son suficientes para la realización de ese trabajo. Los profesores de hoy sienten la necesidad de utilizar otras "herramientas" que los ayuden a hacer su tarea más interesante y más productiva. Incluso, los profesores que afirman que el éxito de su trabajo depende del vínculo que se establece con los alumnos, también se refieren a la importancia de los recursos audiovisuales, de los libros didácticos y de tantos otros materiales que el avance tecnológico pone a su disposición para despertar el interés de los alumnos.

Para los profesores de este estudio, la ausencia y/o insuficiencia de recursos materiales generaron insatisfacción en su trabajo, pero no porque fuera más difícil o menos productivo, pues muchos profesores, usando su creatividad y su esfuerzo y, muchas veces, hasta comprando materiales con su parco salario, lograban superar la insuficiencia de los recursos materiales mínimos para desarrollar su labor. A través de sus testimonios se constató que esa insatisfacción provenía de la imposibilidad, provocada por ese *déficit*, de realizar el trabajo concebido como ideal.

Otro aspecto destacado por los profesores entrevistados ha sido la falta de apoyo técnico-pedagógico. Ese tipo de apoyo se refiere tanto a la orientación que esperaban recibir de los supervisores, directores y coordinadores, para "tratar con los alumnos más problemáticos" o para "hacer un planeamiento integrado, donde todos los profesores trabajen por el mismo objetivo", como a la necesidad de un espacio para "discutir los problemas de la educación y de la escuela". En realidad, en la red estatal de São Paulo existe un espacio dedicado al

Pedagógico Colectivo), pero no es bien aprovechado. Según los profesores entrevistados, ello se debe a varios factores, entre los cuales está la falta de motivación de los propios profesores y la dificultad de los coordinadores para organizar ese espacio de apoyo a los docentes de forma eficaz. La sensación de desamparo, que la falta de apoyo genera en los profesores, y el aislamiento que propicia son fuentes de *stress* y malestar que, al juntarse con a otras causas, llevan a un estado de angustia e insatisfacción con el trabajo.

La calidad de las relaciones interpersonales es otro factor destacado por los profesores entrevistados. El trabajo docente se basa en las relaciones interpersonales y en las dinámicas relacionales establecidas en el ambiente escolar. Esas relaciones son factores determinantes básicos del éxito de la enseñanza y de la satisfacción del profesor.

En gran medida, esas relaciones dependen del tipo de estructura organizativa y también de las expectativas de las personas implicadas y, si esas relaciones no son gratificantes, se puede ver afectado el grado de entrega y compromiso con el trabajo y la realización profesional. Las relaciones que no priorizan la sinceridad, que no propician la expresión de puntos de vista divergentes, que no estimulan la solidaridad y el apoyo mutuo, que no dan valor al trabajo realizado, que están basadas en estructuras jerárquicas rígidas etc., generan sentimientos de rabia y miedo, de competitividad exacerbada, de baja autoestima, de frustración... y producen gran malestar. Intentando liberarse de ese malestar, los profesores asumen posturas defensivas: desde comportamientos agresivos, quejas constantes, y críticas excesivas hasta el alejamiento del ambiente, restringiendo la convivencia con los alumnos, compañeros y directores al mínimo posible.

En los testimonios de los profesores entrevistados se nota que conquistar la simpatía y la amistad de los alumnos es un aspecto importante que hace que los profesores se sientan recompensados y aceptados como personas. Aunque no hicieran referencia explícita a la valoración profesional y al reconocimiento, por parte de los alumnos, de sus competencias técnicas y del dominio de un área del conocimiento, compartir la amistad de los alumnos generó en ellos un

conocimiento, compartir la amistad de los alumnos generó en ellos un sentimiento de seguridad y bienestar creando un clima agradable. Respecto a esto, Leite (1993) señala que *"el profesor vence o es derrotado en la profesión no solamente por su saber mayor o menor, sino principalmente por su capacidad de trabajar con alumnos y ser aceptado por ellos"* (p.236).

Algunos profesores de este estudio destacaron que fueron aceptados por los alumnos al compartir la amistad con ellos. Las fiestas de cumpleaños que los alumnos preparaban para esos profesores, las peticiones de consejo sobre relaciones amorosas y otros asuntos de la vida fuera del aula, hicieron que los profesores se sintieran satisfechos y mejoraran su auto-imagen. Sin embargo, ese vínculo afectivo no puede ser el único existente en la profesión docente, ni tampoco se puede sustituir el vínculo que produce el intercambio de conocimiento, pues si eso pasa, el trabajo docente se desvirtúa y las expectativas del profesor de "cómo" y "para qué" trabajar se verán frustradas. Si el éxito del acto de educar no es completo, genera insatisfacción en el profesor, aunque sea parcialmente. Así, aunque la relación con los alumnos no sea conflictiva, e incluso cuando se establezca el vínculo afectivo, si falla el vínculo ligado a la trasmisión de conocimiento, habrá frustración e insatisfacción del profesor con su trabajo.

Por otro lado, no se puede ignorar que la relación con los alumnos también se ve afectada cuando el profesor está desinteresado, angustiado y frustrado. Comienzan a aparecer conflictos y las relaciones pasan a ser desagradables, generando diversos comportamientos defensivos y de fuga que complican aún más la situación, como refirió una profesora que tuvo más conflictos con los alumnos a medida que se desencantaba con su trabajo y bajaba su nivel de satisfacción. Cuando el profesor siente que su desinterés en las actividades docentes es una de las causas de los comportamientos inadecuados de los alumnos, su frustración crece y disminuye la valoración de su auto-imagen.

Las relaciones entre los profesores son fundamentales para reforzar la identidad, el sentimiento de participación y de contribución, aspectos importantes para el fortalecimiento de los vínculos con la profesión.

conformismo deterioran esas relaciones que también se ve afectadas por la acomodación de los profesores más antiguos que tienden a contradecir y rebajar el idealismo y las creencias de los más jóvenes cuando intentan innovar o mejorar su práctica docente. Ello provoca un clima de insatisfacción y de inquietud entre los que se inician en la profesión.

En cuanto a la relación con los directores, existen varios factores que contribuyen a sea frágil, vacía y, muchas veces, prácticamente inexistente. Formas inadecuadas de trabajar con el poder, falta de ética en la relación, desinterés por los problemas más inmediatos del trabajo diario en la escuela, falta de tiempo y el estar más preocupado con la burocracia que con temas escolares, son algunos de los factores citados en los testimonios que impiden establecer una relación armoniosa entre profesores y directores.

Silva Júnior (1993) dice que *"el dirigente es al mismo tiempo participante y conductor del proceso que dirige. (...) Será necesariamente alguien comprometido con el trabajo pedagógico de su escuela"* (p.83). En efecto, por los testimonios registrados, éste es el tipo de director que los profesores entrevistados esperaban encontrar en las escuelas en que trabajaron. Un profesor afirmó que las atribuciones burocráticas de los directores los alejan del trabajo pedagógico, los hacen *"parecer niños de recados, dedicados a llevar papeles de una institución a otra, abandonando la escuela...".* El distanciamiento del director en relación con el trabajo pedagógico es percibido por los profesores como falta de apoyo e, incluso, cuando los profesores entienden que ese alejamiento está provocado por la estructura del sistema y que no se trata de un acto intencional del director, la relación interpersonal también se siente perjudicada, generando malestar.

4. *Abandonos temporales y especiales*

La falta de correspondencia entre la realidad, lo idealizado y lo proyectado dificultan que se produzca la voluntad y el esfuerzo necesarios para mantener los vínculos establecidos con el trabajo. El debilitamiento de los vínculos con la institución y con el trabajo va aumentando debido a las insatisfacciones, frustraciones y desencantos

aumentando debido a las insatisfacciones, frustraciones y desencantos descritos anteriormente. Es un proceso acumulativo que, al desarrollarse, genera diferentes tipos de alejamiento antes del abandono definitivo.

La ruptura total y definitiva de los vínculos establecidos con la escuela y con el trabajo docente es muy difícil de llevar a cabo. Esa dificultad se debe a varios factores. Uno de ellos es que el establecimiento de esos vínculos ha exigido un gran esfuerzo de la persona, y al tener que abandonar, se siente fracasado por no fallar su esfuerzo. También dificulta la ruptura definitiva la importancia que tiene el salario. Si el profesor no tiene otra actividad remunerada, que garantice su supervivencia y la de su familia, difícilmente dejará definitivamente el trabajo, por más infeliz que pueda sentirse. Esteve (1992) afirma que *"la actitud más frecuente, dadas las actuales expectativas de empleo, es la de mantener el deseo de abandonar la profesión docente, pero sin llegar a un abandono real, recurriendo a diferentes mecanismos de evasión de los problemas cotidianos"* (p.81-82). Finalmente, otro factor son las pérdidas que el abandono trae. Todo lo que fue conquistado se perderá: el cargo, el trabajo, las personas. Se destruirán también los sueños y los ideales relacionados con el papel de profesor: una parte de la identidad y una parte de la vida. Renunciar a todo eso no es fácil. En ese sentido, el abandono definitivo será aplazado el mayor tiempo posible.

El aplazamiento del abandono definitivo de un trabajo que no produce placer y equilibrio genera "diferentes mecanismos de evasión" que servirán de "vía de escape" de las presiones a las que está expuesta la persona. En los testimonios de los profesores entrevistados se pudo identificar el empleo que hicieron, antes del abandono definitivo, de los mecanismos que les ayudaron a disminuir la frustración y el sufrimiento provocados por los conflictos e insatisfacciones que vivieron.

Esos mecanismos de evasión, que se caracterizan por un distanciamiento físico o psicológico del trabajo, son denominados aquí abandonos temporales y abandonos especiales. Lo que distingue esos abandonos del abandono definitivo es la conservación, en los

Los abandonos temporales se concretan a través de faltas, licencias cortas y licencias sin remuneración. El alejamiento físico del ambiente de trabajo permite al profesor recuperar el equilibrio a través del distanciamiento de los conflictos que está viviendo si también existe la posibilidad de dedicarse a otras actividades de esparcimiento.

Por otro lado, cuando el profesor no puede recurrir a los abandonos temporales o cuando los utiliza pero sin eliminar los conflictos, su frustración y su insatisfacción aumenta aún más. Ese estado de tensión hace que los profesores presenten tal agotamiento de energía que no consiguen continuar trabajando y, si no pueden dejar el trabajo, recurren a otro mecanismo de evasión, denominado acomodación. LeCompte y Dworkin (1991) afirman que, cuando los factores estructurales no permiten la realización de metas personales, los individuos pierden la fe en las instituciones que estructuran sus vidas cotidianas, en nuestro caso, las escuelas. Esos sentimientos y percepciones conllevan un distanciamiento de la actividad docente a través de conductas de indiferencia hacia a todo lo que ocurre en el ambiente escolar, producen un tipo de inercia que impide buscar innovaciones y progresos en la enseñanza y genera falta de compromiso con el trabajo y con los problemas cotidianos de la escuela. En este tipo de abandono no hay distanciamiento físico, pues el profesor asiste a la escuela, da las clases, ejecuta sus obligaciones burocráticas, pero lo hace dentro de un límite que representa el mínimo necesario para mantenerse en el empleo.

Este tipo de abandono es más perjudicial, tanto para los propios profesores como para la escuela y la profesión, que el abandono definitivo. Los profesores que utilizan ese mecanismo se frustran y se sienten aún más insatisfechos, dejando, con su actitud acomodaticia, infelices y sin interés a los demás, y no valoran la profesión.

La utilización de esa estrategia no parece ser, no obstante, consciente y planificada, sino un último recurso para mantenerse mínimamente equilibrado y para poder trabajar con los conflictos generados por las *"instancias externas o internas, que son evaluadas (...) como excesivas o superiores a sus posibilidades"* (Limongi França y Rodrigues, 1996, p.36).

Rodrigues, 1996, p.36).

Esos abandonos temporales y especiales son modos de enfrentar los conflictos generados por el trabajo. Según afirma Dejours (1991), ese enfrentamiento viene de una "economía psicosomática", en la que *"el aparato psíquico sería de alguna manera el encargado de representar y de hacer triunfar las aspiraciones del sujeto, en un intento susceptible de producir, simultáneamente, satisfacciones concretas y simbólicas* ***(6)*** *(...) [sustrayendo] el cuerpo a la nocividad del trabajo y [permitiendo] al cuerpo entregarse a la actividad capaz de ofrecer las vías mejor adaptadas a la descarga de energía"* (p.62).

Muchos de los profesores han hecho uso de esos abandonos temporales y especiales para concluir el postgrado, para dedicarse a otro trabajo más placentero o sólo para decidir mejor qué van a hacer después. Hay un límite, sin embargo, para esos abandonos y cuando ese límite es alcanzado, ocurre el abandono definitivo.

5. *Consideraciones finales*

Se puede afirmar que, de la misma manera que hacerse profesor es un proceso continuo a través del cual el individuo se transforma en docente a partir del momento en que entra en la escuela -o incluso antes de eso- como varias autoras defienden (Bueno, 1996; Catani et alii, 1999), también dejar de ser profesor es un proceso que se va concretando a lo largo del camino profesional a través del debilitamiento y la ruptura de los vínculos establecidos con el trabajo docente. La ruptura definitiva de los vínculos establecidos con la escuela y con la profesión docente es muy difícil de llevar a cabo y, antes de que se concrete a través de la petición de cese en el trabajo, los profesores utilizan otras formas de abandono.

Los tipos de abandonos citados anteriormente pasan a ser más frecuentes en el periodo inmediatamente anterior al abandono definitivo. En general, cuando esos abandonos temporales y especiales pasan a ser ineficientes, ocurre el abandono definitivo. La insuficiencia que esos mecanismos de evasión presentan con el paso del tiempo, probablemente esté relacionada con el problema de que, si volvieran a la profesión, se encontrarían con la misma situación sin posibilidad de encontrar mejoras laborales significativas y, con eso, el desánimo y el

Es cierto que las personas, al sentirse abandonadas, abandonan. Boff (1999). Al analizar este fenómeno en el contexto de nuestra civilización, afirma que el síntoma más doloroso, ya constatado hace décadas por importantes analistas y pensadores contemporáneos, es un difuso malestar de la civilización. Aparece bajo el fenómeno del descuido, del desprecio y del abandono, en pocas palabras, en la falta de cuidado (p.18).

Sin duda estos profesores se sintieron abandonados por la institución y por la sociedad en general y los síntomas de sentirse abandonado son, según Porot (1977), *"angustia, agresividad y desvalorización del 'yo'"* (p.2), que causan gran malestar en las personas. Como estrategia de defensa, para huir de esos "síntomas", una de las salidas encontradas es abandonar el "objeto" que los provoca.

Así, dejar de ser profesor, dejar definitivamente la profesión docente y la red provincial de enseñanza, fue la manera que encontraron los profesores de este estudio para restablecer su equilibrio, para tener la oportunidad de realizarse personalmente y profesionalmente.

6. *Referencias bibliográficas*

Bauman, Z. (2009). *El arte dela la vida: de la vida como obra de arte.* Buenos Aires: Paidós.

Boff, L. (1999). *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bueno, B. O. (1996). *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério.* Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Catani, D. B.; Biemp, B. O. y Sousa, C. P. (1999). "O amor dos começos": por um estudo das relações entre a escola e o conhecimento. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, p.93-124.

Codo, W. (coord.). (1999). *Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis, RJ: Vozes / Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho.

Dejours, C.; Abdoucheli, E. y Jayet, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho.* São Paulo: Atlas.

Dejours, C. (1991). *A Loucura do Trabalho.* São Paulo: Cortez / Oboré.

Dejours, C. (1991). *A Loucura do Trabalho.* São Paulo: Cortez / Oboré.
Esteve, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora, p.93-124.
Esteve, J.M. (1992). *O Mal-Estar Docente.* Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
Lecompte, M. D. y Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school: students dropouts and theacher burnouts.* Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc.
Leite, D. M. (1993). Educação e Relações Interpessoais. In: Patto, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar.* São Paulo: T. A. Queiróz, p.234-257.
Limongi França, C. y Rodrigues, A. L. (1996). *Stress e Trabalho.* São Paulo: Atlas.
Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio.* Lisboa: Relógio D'Água Editores.
Nóvoa, A. (org.) (1991). *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora.
Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa.
Porot, A. (1977). *Dicionário de Psiquiatria.* Barcelona: Editorial Labor.
Sá, N.P. (1986). O Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, p.20-29.
Silva Júnior, C. A. (1993). *A Escola Pública como Local de Trabalho.* São Paulo: Cortez.
Toffler, A. (1998). *O Choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Record.

Redimensionar las prácticas de los profesores en la Universidad pública mexicana

Omar García Ponce de León
César Barona Ríos
Nidia Yanet Barrera López
Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México

El objetivo es mostrar el fenómeno que se está generando entorno a las prácticas que realizan los profesores en universidades públicas estatales (UPE en adelante) en México. Se muestra la brecha que existe en la actualidad entre profesores de tiempo completo (PTC en

análisis de esta perspectiva permite comprender el efecto que están teniendo las políticas del gobierno mexicano para desarrollar universidades. Se inicia con una contextualización de las prácticas académicas. Al realizar un repaso es posible reconocer los trabajos de Manuel Gil Antón (1994), Jesús Francisco Galaz Fontes (2009), Ibarra Colado (2010), Julio Rubio (2009). El estudio muestra que las UPE pueden definirse como una dimensión diferenciada (y poco estudiada) en comparación a universidades en ciudades grandes.

1. *Metodología*

La presente comunicación forma parte de un proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (2010-2012). El propósito del estudio es conocer las prácticas académicas de PTC y profesores por horas (o tiempo parcial). Este texto es la primera etapa de la investigación. Se utilizan diversas teorías nacionales e internacionales sobre las prácticas de profesores: Becker, Gil Antón, Clark Kerr, Burton Clark, Luis Porter, Merton. Se definen las prácticas de profesores en la Universidad. El análisis es a partir de datos recogidos a nivel nacional por la Red de Investigadores sobre Académicos. Lo difícil de realizar las investigaciones sobre los académicos es que son llevadas a cabo por PTC, lo que pone en riesgo la distancia sobre el objeto de estudio.

2. *Contextualización*

El sistema de educación superior en México se caracteriza por su gran magnitud, complejidad, heterogeneidad y diversidad de sus componentes, evidenciadas, entre otros aspectos, por el tamaño y las particularidades de las instituciones que los integran y por las características y el perfil del profesorado. El sistema está integrado por 1,892 instituciones con distintos perfiles tipológicos, que forman parte del Sistema Educativo Nacional: 713 públicas y 1,179 particulares. El subsistema de UPE está integrado por 46 instituciones, distribuidas en los 31 estados del País (Rubio, 2006). Estas universidades son organismos descentralizados de los gobiernos del estado y desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento.

Las UPE son de reciente creación en México. En este sentido y

Las UPE son de reciente creación en México. En este sentido y retomando lo señalado por Ibarra (2010), *la universidad es una institución joven en México*, refiriéndose a las UPE. La reconstrucción histórica realizada por Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2008), permite identificar cuatro etapas en la figura del académico mexicano a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días: Del "catedrático" 1950-1969. Del "docente" 1970-1983. Del académico como "investigador" 1984-1995. De las funciones "integrales" y "deseables" del académico 1996 a la fecha. La idea de crear un PTC comienza a principios del siglo XX, al crearse una Universidad Nacional en un momento donde se realizan las celebraciones porfiristas del centenario de la independencia de México.

En la última década, el crecimiento de matrícula, así como las políticas y sus instrumentos, propician el aumento del total de profesores (de tiempo parcial y tiempo completo) de todo el sistema de UPE. En 1997 la SEP otorga plazas a UPE para la contratación de PTC a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El perfil de contratación y formación del profesor, es en función de la orientación de los programas ofrecidos dentro de la Institución. El papel de la investigación en las UPE, realizada por los PTC, es un medio para contribuir al desarrollo de los grupos disciplinarios de las Universidades, los cuales están conformados por PTC que realizan diversas prácticas (investigación, docencia, tutorías, gestión) en conjunto.

La UPE, contribuye a la formación de profesionales especializados capaces de analizar e interpretar los conocimientos. "El desafío de la UPE, consiste en: a) ser capaces de competir en la economía del conocimiento; b) colaborar en la intensificación del proceso de desarrollo social y económico, y c) vencer los principales obstáculos en la mejor forma" (Orozco, 2010:15). Como actores principales, los académicos de las UPE enfrentan este desafío para la construcción de la universidad innovadora **(7)** . Manuel Gil Antón, señala que son los académicos "una muestra de la diversidad y vitalidad prevalecientes en campos específicos de los estudios sobre las universidades mexicanas" (Gil, 2001:7). Las UPE se definen en una dimensión

necesidad presupuestaria y características que la definen. Al estilo de la Universidad de papel (Porter, 2007), las prácticas de los profesores son poco formales y obedecen a otros intereses: institucionales y de políticas estatales

El rol de los académicos en la construcción de la educación superior se reconoce por el manejo del conocimiento especializado, las prácticas profesionales que realizan y la conducción de la formación de personas. Además de ser un grupo que busca de manera constante el autoaprendizaje (Jürgen 2006, Becher 2001, Gil 2009). Existe una creciente ambigüedad en relación a las tareas y funciones que los académicos pueden cubrir en las instituciones universitarias para resolver problemáticas sociales a partir de la construcción del conocimiento. La urgencia por expandir y consolidar la calidad de la educación superior a nivel internacional exige un replanteamiento continuo del trabajo académico. Lo que define Merton (1973) como tarea central del académico, que es producir conocimiento, cambia. Esa reorganización de las prácticas académicas es probable que afecte la tarea central de libertad y tiempo para generar conocimientos innovadores.

Los estudios más recientes sobre las prácticas y desempeño de los profesores en la UPE detectan una transformación importante en comparación con décadas anteriores. Al terminar el siglo XX Manuel Gil Antón (1994) describe a los académicos en una alegoría al estadio de futbol. Las gradas están divididas en secciones: unas para el sector popular, palcos y plateas y las primeras filas. En referencia a datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Gil Antón describe que 27% de los académicos son de tiempo completo y 65% están en las gradas más altas, es decir los profesores por horas. Más adelante en 1999 apenas se alcanza un 29% de PTC y los doctores totales es del 9%. La década de los noventas muestra una apuesta baja para reducir las distancias en el estadio, una población amplia de profesores por horas que se mantiene casi constante.

Como primera reflexión para hablar sobre la integración del trabajo de los PTC, se comienza por modificar las tendencias en la década de los

los PTC, se comienza por modificar las tendencias en la década de los noventas. Del 2001 al 2010 se inicia una perspectiva de los académicos diferente de años anteriores. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2005 se alcanza una población de Tiempos Completos del 38.5%. El estadio, siguiendo la analogía de Gil Antón, empieza a variar respecto a los datos de 1995. El fenómeno de número de PTC varía. Al agudizar el análisis podremos ver que en 2005, 61.4% tienen posgrado y 19% cuentan con doctorado. (Rubio, 2006: 43) Esto da cuenta del incremento en el número de profesores que participan de manera conjunta en el trabajo académico.

Al revisar la literatura sobre los profesores de las Instituciones de Educación Superior es notable la preocupación por la cobertura de matrícula. Son dos tendencias, cubrir la demanda de estudios hacia este sector y balancear la inequidad de profesores existente de tiempos completos y por horas. Además con una política restrictiva al contratar personal con grados de doctor de manera preferente. Estas tendencias a modificar el número y tipo de profesores tienen diversas consecuencias: es necesario ampliar el apoyo en infraestructura, salarios y espacios físicos para que los profesores con los niveles más altos de estudios puedan realizar su trabajo. En este proceso de cambio existe un primer intento a principios del año 2000 de apoyar a profesores por horas para obtener los apoyos de la SEP y habilitarlos como PTC. Esa política desaparece. En 2010 la tendencia es contratar profesores con nivel de doctorado y se interrumpe el apoyo profesores por horas.

3. *La racionalidad de las políticas y la organización de la universidad*

Las políticas públicas de Educación Superior y las formas de organización de las UPE buscan orientar el comportamiento de las personas. Las formas de orientar las prácticas de los profesores son diversas. Una es a través de programas extraordinarios, otra es de acuerdo al tipo de contratación y formas de organización institucional. A pesar de las diversas políticas públicas y estudios sobre la transformación de la universidad en México, el cambio es lento. El problema se encuentra en pensar que el modelo racional es la solución

racionalizador pierde de vista a los actores y se queda como una interpretación de la estructura (políticas públicas y universidades que tratan de aplicarlas). Una mirada hermenéutica ayuda a conjuntar a la racionalidad (estructura) con las personas y sus estrategias de sobrevivencia en la vida académica.

Las dos dimensiones que se mantienen entorno a la transformación de la Universidad son por una parte la política y por el otro la institución. La política se basa en un modelo mental, en una forma de visualizar el tipo de universidad nacional que se espera tener. La institución contiende con su contexto local, sus formas de organización interna y su legitimación en un sistema nacional constituido por una considerable cantidad de instituciones de educación superior. Los programas (PIFI, PROMEP) se convierten en los instrumentos para alcanzar esos cambios en las instituciones universitarias.

En la UPE, la vigencia del aparato racionalizador permea a través de proyectos gubernamentales, que derivados en políticas educativas comienzan a definir las formas de acción de la vida universitaria. La creciente popularidad de una nueva cultura de evaluación y el énfasis en la planeación estratégica se convierten en la base para integrar la trasformación universitaria en los paradigmas de la administración universitaria. El origen de programas estratégicos como el PIFI, PROMEP, PNPC se convierten en el pretexto para introducir cambios en la vida organizacional. Según Burton Clark:

Para que los cambios se lleven a cabo, un departamento y el personal docente, uno después del otro, necesitan volverse una unidad innovadora, alcanzando con mayor fuerza el exterior, con nuevos programas y relaciones y promoviendo la tercera fuente de ingresos **(8)** . Sus miembros necesitan participar en grupos centrales de dirección. Necesitan aceptar que tanto los individuos como los grupos colegiados tendrán autoridad más fuerte en una línea de gestión que se extiende de los jefes centrales a los jefes de departamentos y centros de investigación (Clark, 2000:35).

La idea de un aparato racionalizador se conjuga con la tesis de que tales programas son construidos desde una lógica racional. Buscan crear o fortalecer un comportamiento organizacional caracterizado por

crear o fortalecer un comportamiento organizacional caracterizado por la constitución de académicos que desempeñen tanto actividades administrativas como académicas. Esto genera una nueva forma de organización para la Universidad. Se crean nuevas autoridades (no legales) que toman decisiones de índole burocrático basados en la conducta racional, pero con poca autoridad real (Weber citado por Hanson, 1996:15).

Estudios realizados por sociólogos (Clark, 1997) acerca de la vida académica, demuestran que al interior de las instituciones de educación conviven múltiples culturas y que los individuos construyen redes de significados. La concepción del múltiple uso de la cultura permite observar que la forma en que una política o práctica nueva es interpretada por los individuos en las distintas instituciones, e incluso, entre las facultades, tiene que ver por una parte con su significado en el contexto local, así como con la habilidad de los individuos o de la institución para incorporarlas a su vida cotidiana.

Cambiar la manera de organizar las prácticas de los profesores supone una mejor utilización de los recursos financieros y de infraestructura. Los espacios son cada vez más difíciles de ampliar y los ya existentes empiezan a ser insuficientes. Eso demuestra que un sistema público de universidades tendría que estar en expansión. Eso sucede de manera aislada en algunas universidades en el país. Pero falta una política más clara. Son dos dimensiones a trabajar, por una parte hacer una gestión más útil de los recursos y por el otro unas políticas menos restrictivas sobre la expansión de las universidades, sobre todo las estatales.

Las normativas nuevas están acompañadas de modelos académicos más claros. Son una guía que permite a los profesores colocarse entre dos fuerzas (Merton,1973). El trabajo de los profesores de una Universidad está, entre la fuerza que lleva a conocer la producción del conocimiento de otras culturas y la responsabilidad de crear una cultura de aprendizaje al interior de las universidades. Esa doble responsabilidad es expuesta como fuerzas porque es posible que unos profesores se sientan más atraídos por una que por otra.

Como parte del aparato racionalizador es posible mostrar esta tendencia a lo largo de casi 10 años. La política del Programa de

académicos (CA en adelante) es: su consolidación y la creación de redes. Un CA es un grupo de PTC que cultivan una o varias Líneas Generales de Aplicación del Conocimiento (LGAC), en temas disciplinarios o multidisciplinarios, y un conjunto de objetivos y metas académicas (Rubio, 2006: 117). Estos grupos de investigación se forman en el marco de las políticas institucionales y a su vez, a través de indicadores de cantidad, dar continuidad a las políticas nacionales y con lo anterior, acceder a fuentes de financiamiento. Un ejemplo de estos indicadores son los programas educativos de licenciatura evaluados por los CIEES o acreditados por COPAES y el reconocimiento de los programas de posgrado dentro del PNPC del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Los CA forman grupos disciplinares dentro de la universidad a los que se les atribuyen tareas y responsabilidades.

El sistema racionalizador basa su perspectiva en la modificación a lo largo de los años de alguno de los indicadores para el mejoramiento del sistema de educación superior. En la Figura 1 es posible apreciar las tendencias en la constitución de los CA:

Figura 1

En la Figura 1 las tendencias al trabajo colaborativo son inciertas. Al parecer hay un auge 19.76% de CA del 2002 al 2005 sin embargo esa tendencia disminuye en 11.33% en el 2010. Esto puede deberse a varios factores. Uno de ellos es que se deje de apoyar a los CA y

varios factores. Uno de ellos es que se deje de apoyar a los CA y entonces se pierde sentido sobre la política. Otra es que los CA estaban poco sustentados.

Es interesante el cambio que existe en los CA consolidados. Por una parte en la figura 1 muestra una tendencia desfavorable en la constitución de CA. Pero en la figura 2 eso se modifica de manera radical. Eso podría inferir que existe una elite de grupos de investigación que ya están maduros.

Figura 2

En la figura 2. Los CA consolidados muestran un aumento del 58.02% del año 2002 al año 2005 y del 2005 al año 2010 el avance fue de 79.69%. Es interesante el cambio que existe en los CA consolidados que tienen un comportamiento similar. Así lo muestra la figura 3:

Figura 3

En la figura 3. En relación a los CA en consolidación, se muestra un crecimiento del 30.61% entre el año 2002 y año 2005, y un avance de 67.35% del 2005 al 2010. Las UPE cuentan con CA en consolidación y consolidados que marcan una tendencia positiva sobre su trabajo y consolidación. Pero de nueva cuenta cuando se ve el bosque, el total de los CA, es posible asumir que le cuesta mucho mas trabajo consolidarse a los CA. Es posible asumir que ya existían esos grupos y que hasta ahora es posible ver esa tendencia. Aunque habría que ver cuándo se generan esos grupos para observar sus tendencias y poder hacer una generalización más concluyente. La discrepancia fundamental lo muestran los CA en formación. Así lo muestra la figura 4:

Figura 4

En la figura 4 los CA clasificados en formación muestran un avance 47.01% del año 2002 al 2005. Se muestra un descenso del 80.15% en relación a los CA existentes en el 2005 y el 2010. El problema está en cómo construir CA nuevos y que cuenten con sustento para desarrollarse. La tendencia no es alentadora, por lo que sería conveniente analizar a mayor profundidad qué sucede en las UPE para apoyar a eso CA nacientes. Además de clasificarlos para saber sus dificultades para consolidarse.

Se consideró importante mostrar un retrato de la manera en que se distribuyen los CA a nivel nacional en la Tabla 1. En primer lugar para mostrar que no a todos les va igual en la búsqueda de la zanahoria. Además es probable que el lector encuentra un poco mas de análisis del que se presenta en el presente trabajo. Lo cierto es que es un sistema de UPE heterogéneo.

	UNIVERSIDAD	CUERPOS ACADÉMICOS EN 2002					CUERPOS ACADÉMICOS EN 2005				CUERPOS ACADÉMICOS EN 2010			
		CAC	CAEC	CAEF	GD	TOTAL	CAC	CAEC	CAEF	TOTAL	CAC	CAEC	CAEF	TOTAL
1	Universidad Autónoma de Aguascalientes	0	1	16	1	18	1	2	61	64	4	21	37	62
2	Universidad Autónoma de Baja California	1	11	46	44	102	1	12	51	64	28	27	35	90
3	Universidad Autónoma de Baja California Sur	0	1	32	0	33	1	0	34	35	2	7	17	26
4	Universidad Autónoma de Campeche	0	2	17	7	26	0	2	24	26	1	5	19	25
5	Universidad Autónoma del Carmen	0	0	2	16	18	0	0	24	24	1	4	6	11
6	Universidad Autónoma de Coahuila	0	1	13	35	49	0	2	59	61	4	9	19	32
7	Universidad Autónoma de Colima	3	5	40	7	55	5	7	48	60	14	21	23	58
8	Universidad Autónoma de Chiapas	0	2	37	28	67	0	2	80	82	3	12	61	76
9	Universidad Autónoma de Chihuahua	0	3	48	32	83	0	4	65	69	3	20	32	55
10	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	0	0	0	0	0	0	2	51	53	4	15	35	54
11	Universidad Juárez del Estado de Durango	0	1	29	7	37	1	2	35	38	2	10	20	32
12	Universidad de Guanajuato	5	13	18	2	38	7	14	80	101	19	16	75	110

13	Universidad Autónoma de Guerrero	0	0	0	0	0	0	0	93	93	1	22	66	89
14	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	2	9	31	2	44	8	10	39	57	21	16	7	44
15	Universidad de Guadalajara	1	26	201	127	355	12	28	309	349	55	78	228	361
16	Universidad Autónoma del Estado de México	0	7	55	0	62	1	8	94	103	13	41	52	106
17	Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo	0	8	49	13	70	2	16	94	112	27	39	53	119
18	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	0	6	36	8	50	2	6	57	65	18	30	20	68
19	Universidad Autónoma de Nayarit	0	3	33	13	49	0	2	56	58	0	7	48	55
20	Universidad Autónoma de Nuevo León	3	12	108	26	149	8	26	128	162	36	42	81	159
21	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	0	0	14	6	20	0	2	33	35	0	5	17	22
22	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	5	12	83	4	104	13	22	118	153	34	71	56	161
23	Universidad Autónoma de Querétaro	1	3	29	0	33	1	9	38	48	5	20	7	32
24	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	7	11	53	13	84	7	15	79	101	18	20	22	60
25	Universidad Autónoma de Sinaloa	0	4	49	102	155	1	5	135	141	13	22	33	68
26	Universidad de Sonora	5	10	47	37	99	7	17	81	105	18	24	24	66
27	Instituto Tecnológico de Sonora	0	1	10	2	13	0	0	17	17	0	5	16	21
28	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	0	2	29	35	66	0	2	74	76	3	19	31	53
29	Universidad Autónoma de Tamaulipas	1	1	22	15	39	2	5	57	64	9	13	14	36
30	Universidad Autónoma de Tlaxcala	0	0	10	5	15	0	1	33	34	3	10	29	42
31	Universidad Veracruzana	0	5	44	113	162	0	6	191	197	12	37	100	149
32	Universidad Autónoma de Yucatán	0	6	48	12	66	1	9	68	78	9	27	38	74
33	Universidad Autónoma de Zacatecas	0	1	77	24	102	0	4	102	106	15	26	28	69
34	Universidad de Quintana Roo	0	2	13	0	15	0	2	17	19	1	5	10	16
35	CESUES Ctro. de Est. Sup. del Edo. de Sonora	0	0	0	31	31	0	0	15	15	0	0	19	19
36	UNICACH U. de Ciencias y Artes de Chiapas	0	1	4	3	8	0	1	8	9	1	5	6	12
37	Universidad del Mar (Oaxaca)	0	0	8	0	8	0	0	14	14	0	3	15	18
38	Universidad de Occidente	0	0	18	0	18	0	0	22	22	2	1	22	25
39	Universidad del Oriente										0	0	1	1
40	Universidad Tecnológica de la Mixteca	0	0	16	0	16	0	0	20	20	0	1	21	22
41	Universidad Popular de la Chontalpa	0	0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	3	3
42	Universidad del Caribe	0	0	0	0	0	0	0	5	5	0	1	4	5
43	Universidad del Valle de Ecatepec										0	0	1	1
		34	170	1385	770	2359	81	245	2614	2940	399	757	1451	2607

Tabla 1. Desarrollo de CA de las UPE

En la tabla 1 se muestran dos tendencias, la primera, la totalidad de

los CA creados dentro de las UPE en los años 2005 y 2010, manifiestan un descenso del 11.33% en la creación de los CA. Es posible que haya una preocupación de las Universidades por carecer de apoyos financieros, y crean políticas institucionales que regulan la conformación de nuevos CA. La segunda tendencia, es el comportamiento homogéneo de las universidades que se genera en los CA en los 3 diferentes grados de desarrollo en los años 2002, 2005 y 2010.

4. *Conclusiones*

Como pocas veces la práctica de los PTC es una actividad compleja. Al revisar la manera en que los profesores realizaban investigación a principios del siglo XX es posible identificar la diversificación de actividades académicas. El edén del trabajo individualizado va a la baja. La actividad del trabajo colaborativo muestra inconsistencias de las políticas públicas para fomentar ese trabajo, lo que puede generar desaliento e individuación del trabajo de investigación. Las redes de investigación disminuyen la tensión entre individuos de una misma institución. Cuestión que los CA tiene dificultades por el nivel de interacción forzada a la que los somete la política de cuerpos académicos.

El aparato racionalizador mejora las condiciones de trabajo del PTC. Falta que las políticas sean constantes y motiven la apertura de la colaboración entre profesores de varias instituciones. Aún hay dudas razonables sobre si todos los profesores deben hacer lo mismo. En algunas universidades americanas e inglesas las estrategias de profesores a equilibrar el trabajo docente con la investigación les resulta complicado. Lo que quiere decir que diferenciar el tipo de profesores que tiene una universidad es conveniente, siempre y cuando el diseño organizacional de la Universidad así lo amerite. En el caso de las UPE mexicanas es todavía temprano para decidir si son o no científicas. Las prácticas académicas de los PTC de UPE acaba de iniciar.

Los PTC y sus prácticas se identifican entre dos dimensiones. Por una parte están las políticas públicas del gobierno federal sobre el tipo de profesor que se desea alcanzar. Por el otro está la UPE como

organización que le define al PTC una serie de actividades a realizar. Es todavía pronto para concluir si el profesor se encuentra en la mitad de tres fuerzas (PROMEP, CONACYT, Universidad Estatal) que le presionan para desempeñarse como académico. Al menos es una queja reiterada de los PTC.

5. *Referencias bibliográficas*

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona: Gedisa.

Boyer, E. L. (1997). "Una propuesta para la educación superior del futuro". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de estudios educativos, México, 1997, Vol. XXIX, Número 003 y 004, 161-165. Consultado el 07-I- 2010 en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/ 2702940.pdf

Burton, C. (1991). *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica.* México: Nueva imagen/Universidad Autónoma Métropolitana-Azcapotzalco.

Burton C. (1997). *Las Universidades Modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Porrúa,

Castañeda Cortes, B.J. (2010). *Los cuerpos académicos del PROMEP: Una mirada desde los académicos. Estudio introductorio*, en Castañeda, B.J. (Coord.). *Los acuerdos académicos del PROMEP su constitución y desarrollo en las instituciones de educación superior de México*. Culiacán Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Castrejón Diez (2009). *Sobre la Historia de las Universidades Estatales* en *Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano*. México: Red de Historia de las Universidades Estatales de México.

Cazés D., Ibarra E y Porter L. (2010). *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros.* México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Galaz Fontes, F.J. y Gil Antón M. (2009). "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración".Revista *Electrónica de Investigación Educativa*, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, México, 2009, Vol. 11, Número 2. Consultado el 15 de julio

de 2010 en: http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html
Gibbons, M., Limoges C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares Corredor.
Gil Antón, M. y Grediaga Kuri, R. (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos.* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco.
Gil Antón, M. (2000). "Un siglo buscando doctores". *Revista de la Educación Superior*, México, 2000, Vol. XXIV (1), Número 113, 23-42.
Gil Antón, M. (2000). "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?" *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, 2000, Vol. 2, Número 1. Consultado el 15 de julio de 2010 en: http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html
Gil Antón, M. (2009) ¿Segmentación o diversificación? Una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México, en P. Stromquist, N. (Coord.). *La profesión académica en la globalización, seis países seis experiencias*. México: ANUIES.
Gutiérrez Serrano, N. (2009). *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa.* México: Plaza y Valdés.
Grediaga Kuri, R., Rodríguez Jiménez, J. y Padilla González, L. (2004). *Políticas públicas y cambios de la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.
Hanson, M. E. (1996). *Educational administration and organizational behavior*. United States of America: Allyn and Bacon 4°edition.
Jürgen, E. (2006). The Academic Profession. En James, J., Forest, F. and Philip, G. *International Handbook of Higher Education*. ,Netherlands: Springer.
Kerr, C. (2001). *The Uses of the University.* Cambridge: Harvard University Press.
Lozano Jiménez, L. (2003). "La reestructuración de escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* México, Vol. 8, Número 19, Pp. 603-630.
March, J. y Olsen, J. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política.* . México: Fondo de Cultura

Económica.
Merton, R. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*, Chicago: University of Chicago Press.
Merton, R. (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
Orozco Silva, L. E. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, IISUE-UNAM/Universia, México, 2010, Vol. 1, Número1, Consultado el 21 de junio 2010: http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/22/calidad_aca
Porter Galetar, L. (2007). *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*. México: CEIICH-UNAM,
Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995 - 2006: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
Sevilla García, J., Galaz, J., Fontes, J. y Arcos, V. (2008). "La participación del académico en procesos de planeación y su visión institucional". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, México, 2008, Vol. 10, Número 2. Consultado el 09 de marzo de 2010 en: http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-sevillagalaz.html

---

(1) mrosa.rossello@uib.es y carme.pinya@uib.es

Departamento de Pedaogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares.

Ver Texto

---

(2) http://www.formacionconvalor.com/modulos/Productos/PDF/PDF169.pdf

Ver Texto

---

(3) En esta *negociación* se atendió a los intereses de los profesores y necesidades de la propia investigación (sobretodo, la representatividad del numero de días de registro) y, por otro lado, se trató de respetar las condiciones de trabajo de los participantes (se procuró garantizar que esta tarea no representase una sobrecarga). El número de días registrado efectivamente, es el resultado de este equilibrio.

Ver Texto

---

(4) Sólo con otros instrumentos metodológicos podremos evaluar la posibilidad de que este dato esté relacionado con una posible *inversión personal* para conseguir una

posible renovación contractual.

Ver Texto

---

(5) Ha sido insistentemente divulgado por los medios de comunicación el problema de la violencia en las escuelas, mostrando a menudo casos extremos de violencia física. La alarma social que provoca no se debe tanto a los hechos en sí, sino por lo que Esteve (1991) llama "efecto multiplicador" que los *mass-media* favorecen. Todo ello termina por generar lo que se podría llamar "pánico generalizado" entre los profesores. Así, es posible que de aquí en adelante el problema de la violencia escolar esté incluido, por el sentido común, en la lista de los motivos del abandono de la profesión docente.

Ver Texto

---

(6) "Las satisfacciones concretas se refieren a la protección de la vida, al bienestar físico, biológico y nervioso, es decir, a la salud del cuerpo. (...) Las satisfacciones simbólicas son las que tratan de la vivencia cualitativa de la tarea. Es el sentido, la significación del trabajo que se alimenta de sus relaciones con el deseo. No es fruto tanto de las necesidades, como en el caso del cuerpo, sino de los deseos o de las motivaciones. Esto depende de lo que la tarea aporta desde el punto de vista simbólico." (Dejours,1991, p.62).

Ver Texto

---

(7) Considerando que Burton R. Clark (2000: 32) establece cinco elementos de cómo se transforman a sí mismas las universidades por medio de la acción innovadora: una dirección central reforzada; una periferia de desarrollo extendida, la diversificación del financiamiento, un núcleo académico estimulado y una cultura innovadora integrada.

Ver Texto

---

(8) Se refiere a lo que Burton Clark (2000:34) señala como tercera fuente de recursos, que va desde empresas industriales, gobiernos locales y fundaciones filantrópicas, hasta regalías por concepto de la propiedad intelectual, ingresos obtenidos por el uso de instalaciones, colegiatura de los estudiantes y obtención de fondos de exalumnos. La tercera fuente de recursos representa una verdadera diversificación financiera. Son especialmente valiosos para proporcionar dinero discrecional además de los cobros generales y las grandes sumas obtenidas de los donativos de investigación.

Ver Texto

La organización más allá del centro

Diez años de política educativa en Castilla-La Mancha. Análisis en perspectiva comparativa europea. Propuestas de futuro e implicaciones para las organizaciones educativas de la región

Luis Toribio Briñas
Jefe del Departamento de Orientación del Instituto Clara Campoamor de La Solana (Ciudad Real)

1. *Introducción*

El presente y el futuro más inmediato nos plantean enormes desafíos que hacen más necesario que nunca nuestra pertenencia a un ente supranacional como es la Unión Europea, en el marco del Estado Español de las Autonomías. En especial, el de una economía globalizada y del conocimiento que requiere de una alta competitividad y de un capital humano cada vez más cualificado que necesita adaptarse a los continuos cambios tecnológicos y de los procesos de producción que demandan los mercados laborales. Asimismo, este escenario lleno de nuevas oportunidades implica a la vez fuertes riesgos nada desdeñables, como el riesgo de aumentar la exclusión social en aquellos sectores de la población más vulnerables, es decir, las personas en desventaja social, cultural y, en consecuencia económica. La crisis económica mundial que vivimos, no hace sino confirmar este planteamiento. En este sentido, los sistemas de educación y formación y sus políticas educativas cobran una importancia capital. La pertenencia a un espacio supranacional como la Unión Europea armoniza, orienta y marca las directrices y pautas a seguir en este complejo escenario.

En esta línea se enmarcan, por un lado, el *Espacio Europeo de Educación Superior* (del que muchos expertos auguran su extrapolación al ámbito escolar no universitario, creando de facto un potencial sistema educativo europeo); y por otro, los objetivos educativos de la Estrategia de Lisboa para el año 2010 (renovados y redefinidos para el año 2020), a partir del programa de trabajo *"Education and Training 2010"* auspiciado por la Comisión Europea y

promovido por el Consejo Europeo. Castilla la Mancha, como ninguna región europea, no debe quedarse fuera de dicho espacio, ni tan siquiera entrar en él (en el marco del sistema educativo español) en condiciones de desventaja y precariedad. A ello deben orientarse los esfuerzos de Política Educativa de nuestro aún joven y recién estrenado autogobierno educativo [(1)] .

En este año 2010 se han cumplido diez años desde que Castilla la Mancha asumiera las competencias educativas transferidas por el Ministerio de Educación español. Asimismo, dicho año es el de la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior y del cumplimiento de los objetivos específicos fijados por la Unión Europea para los sistemas de educación y formación de los países miembros (los requisitos de convergencia), por ello consideramos un momento oportuno para hacer análisis de la Política Educativa de Castilla la Mancha y de los resultados de su Sistema Educativo desde la perspectiva de la convergencia o divergencia con los objetivos estratégicos, directrices, puntos de referencia e indicadores establecidos por la Unión Europea al respecto. Un resultado final de este análisis debe ser analizar la influencia de dicha Política en las instituciones escolares de nuestra región, y los efectos del liderazgo educativo ejercido desde dichas Políticas.

2. *Elementos de política educativa analizados*

Para llevar a cabo nuestro análisis, hemos comparado las políticas educativas llevadas a cabo por una administración, la de Castilla-La Mancha, así como los resultados que arroja su sistema educativo, con los objetivos estratégicos, valores, directrices, puntos de referencia e indicadores establecidos por la Unión Europea, a través del programa *"Education and Training 2010"*, centrando nuestro objeto de estudio hacia el sistema escolar reglado y realizando una interpretación más amplia y flexible de dichas políticas en relación con los objetivos específicos e indicadores correspondientes a cada objetivo estratégico.

2.1. *Análisis cualitativo de políticas educativas*

Hemos seleccionado ocho políticas educativas regionales, y laa hemos agrupado en torno a los tres objetivos estratégicos europeos. Son las siguientes:

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CALIDAD Y EFICACIA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CASTILLA-LA MANCHA (OBJETIVO ESTRATÉGICO EUROPEO NÚMERO 1).

1. La Inversión pública en Educación en Castilla-La Mancha.

2. Políticas en relación con el profesorado en Castilla-La Mancha.

3. Políticas de diseño y desarrollo del currículo regional como instrumento para el desarrollo de aptitudes básicas para la sociedad del conocimiento.

4. Políticas de evaluación y supervisión de centros y del sistema educativo de Castilla-La Mancha

POLÍTICAS DE ACCESIBILIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO DE CASTILLA-LA MANCHA (OBJETIVO ESTRATÉGICO EUROPEO NÚMERO 2).

1. Políticas de Atención a la Diversidad y Equidad en educación en Castilla-La Mancha.

2. Políticas de fomento de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha.

POLÍTICAS DE APERTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE CASTILLA-LA MANCHA A UN MUNDO MÁS AMPLIO (OBJETIVO ESTRATÉGICO EUROPEO NÚMERO 3).

1. Políticas de participación social y corresponsabilidad en educación en Castilla-La Mancha.

2. Políticas de fomento de la dimensión europea e internacional en Castilla-La Mancha.

Para efectuar dicho análisis, hemos establecido una serie de *Criterios cualitativos de convergencia europeos* en comparación con los cuales analizamos las Políticas Educativas de Castilla-La Mancha durante el periodo 2000-2008. Dichos criterios son los siguientes:

1) el **carácter prioritario**, preferente o estratégico de la Política

analizada valorada cualitativamente;

2) el **cumplimiento de criterios específicos de convergencia europeos** que subyacen entre las directrices, recomendaciones y líneas básicas de actuación de la Política Educativa Europea, y que son exclusivos a dicha Política, no afectando al resto;

3) nivel de desarrollo y profundidad de los sistemas de **evaluación de los procesos y resultados de la política educativa analizada**;

4) determinar si la Política Educativa analizada tiene entre sus directrices principales y actuaciones preferentes la de **facilitar la accesibilidad, permanencia y éxito en el sistema educativo para toda la población** favoreciendo así la equidad o igualdad de oportunidades educativas y la cohesión social. Este criterio es el equivalente a la Política Educativa de Atención a la Diversidad y a la Equidad. Hemos considerado que, a su vez, supone un criterio de convergencia europeo con el que deben de cumplir el resto de políticas analizadas;

5) determinar si la Política Educativa analizada **posibilita cauces de Participación Social y Responsabilidad Compartida** en su gestión. Este criterio también es, a su vez, Política Educativa objeto de estudio;

6) Por último, analizar si la Política Educativa en cuestión, favorece o posibilita la **dimensión europea e internacional de la educación** (a su vez Política específica analizada).

2.2. *Resultados del sistema educativo de Castilla-La Mancha analizados en la tesis*

Por otra parte, hemos analizado los *resultados cuantitativos* que arroja nuestro sistema educativo en relación con los puntos de referencia europeos *(Benchmark)* del programa *"Education and Training 2010"*. Son los siguientes:

2.2.1. *Análisis cuantitativo de las tasas de escolarización en Castilla-La Mancha 2000-2008*

Esperanza de Escolarización.

Tasas de Escolarización en niveles no obligatorios.

* Educación Infantil.
* Educación Secundaria Post Obligatoria.
* Educación Superior.

Acceso a la Educación Superior.

* Prueba de acceso a la Universidad.
* Alumnos de nuevo ingreso en la Universidad.

Participación en el Aprendizaje Permanente (Benchmark 2010).

2.2.2. *Análisis cuantitativo de los resultados del sistema educativo en Castilla-La Mancha 2000-2008*

Competencias clave a los 15 años (Benchmark 2010).
Idoneidad del alumnado en Educación Obligatoria.
Abandono Escolar Prematuro. (Benchmark 2010).
Tasas Brutas de Graduados.

* Educación Secundaria Obligatoria.
* Educación Secundaria Post Obligatoria (Benchmark 2010).
* Estudios Superiores.
* Graduados Superiores en Matemáticas, Ciencias y Tecnología (BENCHMARK 2010).

La fuente de donde obtuvimos todos los datos es el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2007 del Instituto de Evaluación de España, dependiente del Ministerio de Educación (Instituto de Evaluación, 2009). Los datos obtenidos han sido comparados, por un lado, con los de Castilla-La Mancha en el año 2000; por otro lado, con la media española; en tercer lugar, con la media internacional de la OCDE; y, en su caso, con el *Benchmark* o Punto de Referencia a conseguir como objetivo fijado por el programa *Education and Training 2010.*

3. *Resultados del análisis de la política educativa de Castilla-La Mancha (2000-2008) y los resultados de su sistema educativo*

3.1. *Políticas educativas de calidad y eficacia*

Las políticas de financiación pública e inversión en infraestructuras de la educación en Castilla-La Mancha son convergentes con las recomendaciones efectuadas por el programa 2010 y por la propia OCDE, e incluso destacan por encima de la media española y del resto de Comunidades Autónomas.

Llegamos a esta conclusión al observar que el presupuesto educativo en Castilla-La Mancha se ha venido constituyendo desde el año 2000 hasta el año 2008 como una de las partidas más importantes en los Presupuestos Generales de la Región (en concreto, la segunda más importante) representando siempre más de un 20% del presupuesto total. También observamos que el gasto educativo de Castilla-La Mancha en relación con su PIB (4,04% en 2004 y 4,14% en 2005) supera a la media europea en el año 2004 (3,98%) y a las medias españolas de los años 2004 (3,28) y 2005 (3,01%), siendo la segunda comunidad autónoma que más invertía en educación (en relación con su Producto Interior Bruto) solo superada por Extremadura (4,50% en 2005).

También observamos cómo la inversión pública en educación en Castilla-La Mancha ha servido, entre otras cosas, para asegurar el desarrollo de la ESO, garantizar el derecho a la educación de las zonas rurales y dotar a la región y a sus centros educativos del equipamiento necesario en Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Las políticas en relación con el profesorado son convergentes en lo que se refiere a la dotación de plantillas, condiciones salariales y de incentivos, así como en cuanto a **las políticas de formación permanente del profesorado e innovación educativa**.

En tercer lugar, **las políticas en relación con el diseño y desarrollo curricular basado en Competencias Básicas son divergentes**, debido principalmente al incumplimiento de los criterios de evaluación del mismo, de la baja participación social en su diseño y desarrollo, así como el carácter no prioritario demostrable por la tardanza (más de siete años) en tener un currículum propio.

Las políticas educativas en relación con la evaluación y la supervisión del sistema educativo en Castilla-La Mancha acumula muchos aspectos que le alejan de la convergencia

europea en éste ámbito: en especial en lo que se refiere a la evaluación interna de los centros; en cuanto a su sistema de ámbitos, dimensiones e indicadores; y en cuanto a la no participación, como muestra desagregada de nuestra región, en estudios comparativos de carácter internacional relacionado con el rendimiento de nuestro alumnado en competencias básicas.

De todas las Políticas de Calidad analizadas, solamente las Políticas del Profesorado han gozado del carácter prioritario y estratégico deseable. Asimismo, el criterio de evaluación de procesos y resultados ha sido divergente en todas las políticas analizadas, lo cual es coherente con que las Políticas regionales de Evaluación y Supervisión del sistema resultaran divergentes en todos y cada uno de los criterios analizados. También el criterio de participación social y corresponsabilidad presenta divergencias en todas las políticas analizadas.

Por el contrario, los criterios de Accesibilidad y Dimensión Europea e Internacional presentan una mayoría de convergencias, siendo los que resultan mejor parados del análisis junto al de los criterios específicos.

La **conclusión** que obtenemos es que **el esfuerzo inversor cuantitativo que ha llevado a cabo Castilla-La Mancha no es coherente en relación con el desarrollo cualitativo de las políticas analizadas**, lo cual nos sugiere una **falta de optimización, y por tanto de eficacia**, de dicho esfuerzo inversor, al menos en lo que se refiere a Políticas estrictamente entendidas como de Calidad y Eficacia según los parámetros europeos.

3.2. *Políticas educativas de accesibilidad*

Las políticas de Atención a la Diversidad y Equidad en Educación en Castilla-La Mancha no sólo son convergentes con las directrices del programa europeo 2010, sino que pueden considerarse como referente en Europa y en España por su inversión, la cuantía de sus actuaciones, las prioridades de actuación y por su ambicioso y audaz modelo de Cohesión Social e Interculturalidad.

Tan solo el criterio relacionado con la evaluación de procesos y resultados se clasifica como divergente en las Políticas Educativas de Atención a la Diversidad y a la Equidad en Castilla-La Mancha entre

2000 y 2008. El resto de criterios se clasifican como convergentes e incluso el relacionado con el carácter prioritario y estratégico se considera como destacado, por lo que no cabe ninguna duda de la convergencia absoluta con las directrices y parámetros europeos de la que podríamos considerar como punto fuerte de la política educativa regional durante este periodo.

Por otra parte, **las políticas de fomento de la convivencia escolar en Castilla-La Mancha son convergentes con las directrices europeas a favor del fomento de la competencia social y ciudadana como elemento favorecedor de la integración en Europa.**

Tampoco deja lugar a dudas el carácter convergente global de las Políticas de fomento de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha durante el periodo 2000-2008, tan solo divergentes en lo que se refiere al sempiterno criterio de evaluación de procesos y resultados y, como novedad, al de fomento de la dimensión europea e internacional de la educación.

Las dos políticas educativas relacionadas con la Accesibilidad para toda la población al sistema educativo de Castilla-La Mancha, es decir, la de Atención a la Diversidad y a la Equidad, y la de Convivencia Escolar son Convergentes respecto a los criterios europeos establecidos en el programa *Education and Training 2010*. Con lo cual el balance final de convergencia de éstas políticas es igualmente convergente.

3.3. *Políticas educativas de apertura*

Las políticas llevadas a cabo por la administración educativa de Castilla-La Mancha para fomentar la participación social y la responsabilidad compartida en educación han sido tímidas, lo que, teniendo en cuenta la tradición centralista y de poca participación social y política que tiene nuestra región y nuestro país, nos hacen divergentes respecto a Europa.

Las Políticas de Participación Social y Responsabilidad Compartida llevadas a cabo en Castilla-La Mancha entre 2000 y 2008 cumplen con el criterio de convergencia relacionado con el carácter prioritario y estratégico de las mismas. Sin embargo, son divergentes en todos los demás criterios, por lo que no deja lugar a dudas del carácter

divergente de aquellas respecto a los objetivos europeos.

Por otro lado, **las políticas de fomento de la dimensión europea e internacional de la educación en Castilla-La Mancha se encuentran en un proceso cercano a la convergencia europea debido al incremento progresivo del número de alumnos, profesores y centros participantes en los programas de secciones europeas y programas europeos de movilidad e intercambio.**

Las políticas de fomento de la dimensión europea e internacional de la educación en Castilla-La Mancha cumplen con tres de los cinco criterios de convergencia establecidos, es decir, carácter prioritario y estratégico; criterios específicos; y el de evaluación de procesos y resultados, siendo únicamente en esta política donde este criterio es convergente.

Al ser dos políticas educativas con resultados dispares (divergente en participación social y convergente en cuanto al fomento de la dimensión europea e internacional de la educación se refiere), consideramos estas políticas con un balance final de divergencia, debido al mayor número de criterios divergentes (6) por el de convergentes (4).

3.4. *Los resultados del sistema educativo de Castilla-La Mancha*

Castilla-La Mancha se encuentra por debajo de la media europea, internacional y española, no ya en la mayoría, sino en todos los indicadores prioritarios relacionados con los puntos de referencia o*Benchmark*y en el resto de indicadores relacionados con los resultados del sistema educativo.

Únicamente converge en dos indicadores relacionados con la escolarización en etapas no obligatorias, como son las tasas de escolarización en Educación Infantil y en cuanto a las tasas de acceso a la Universidad.

Por otra parte, estamos en condiciones de concluir que **Castilla-La Mancha no ha mejorado significativamente sus resultados en la gran mayoría de indicadores prioritarios relacionados con los puntos de referencia o*Benchmark*respecto al curso de**

inicio de las competencias educativas, es decir, el curso 2000-2001.

Así pues, podemos afirmar **el alto grado de divergencia, casi absoluto, del sistema educativo de Castilla-La Mancha en cuanto a resultados e indicadores prioritarios en relación con las*Benchmark*o puntos de referencia europeos** (referidos fundamentalmente a tasas de escolarización en etapas no obligatorias, así como en tasas de graduados y otros indicadores relevantes como el abandono escolar prematuro) **respecto a las medias europeas e internacionales, española e incluso respecto a sí misma en el curso 2000-2001.**

4. *Propuestas de política educativa en Castilla-La Mancha para el futuro. Hacia un nuevo liderazgo institucional*

La reflexión que como conclusión final podríamos extraer de nuestro estudio es que **la política educativa de Castilla-La Mancha entre 2000 y 2008 a pesar de haber dedicado un gran esfuerzo y muchos recursos (financiación, profesorado o atención a la diversidad) ha obtenido unos resultados (escolarización, graduados o abandono escolar) muy por debajo de dicho esfuerzo, no ya solo respecto a las medias española y europea o internacional, sino incluso respecto a su propio punto de partida situado en el curso 2000-2001.** Todo ello dando por descontado el medio y largo plazo que precisan las políticas educativas en los resultados del sistema educativo, así como el carácter específico de nuestra región en cuanto a nivel socio económico (bajo), demográfico y territorial (altamente disperso).

Entre la fuerte inversión realizada (lo que podríamos denominar como INPUTS) y los divergentes resultados obtenidos (que podríamos calificar como OUTPUTS) se encuentran una serie de Políticas (a las que podríamos denominar como PROCESOS) relacionados principalmente con la Calidad (entendida como mejora de la eficiencia de las políticas efectuadas) y con la Apertura (entendida como diversificación de recursos y descentralización de la gestión hacia los ámbitos más cercanos al ciudadano) que se esperan repercutirán en la

mejora de la Accesibilidad del sistema educativo. Tales políticas son las que han sido clasificadas como divergentes en nuestro estudio, estas son: a) *Las Políticas de Diseño y Desarrollo de un Currículum basado en competencias básicas*, con las implicaciones metodológicas y organizativas que suponen y que afectan a elementos tales como la formación del profesorado, a la atención a la diversidad e incluso al clima de convivencia en las aulas; *b) Las Políticas de Evaluación y Supervisión de Centros y del Sistema Educativo Regional*, que afectan a todas las políticas analizadas e incluso pueden llegar a cuestionar la bondad de las mismas; y *c) Las Políticas de Participación Social y Responsabilidad Compartida* que tiene implicaciones de Apertura, de Accesibilidad, de Calidad y, fundamentalmente de un carácter moral y ético desde el concepto de ciudadanía activa y referente de nuestro sistema democrático de convivencia.

Será, pues, en estos tres puntos, *Currículum, Evaluación y Participación*, en donde centraremos nuestras propuestas de mejora, si bien antes es necesario situarse en el marco contextual en el que tales propuestas se van a llevar a cabo, y que hacen referencia a los 3 niveles de decisión en los que se enmarca la Política Educativa regional, es decir, el marco europeo e internacional, caracterizado por la redefinición de los objetivos europeos de la estrategia de Lisboa y un nuevo contexto global marcado por la crisis; el marco nacional español caracterizado por un marco curricular estable (el de las competencias básicas) y los planes de choque contra el fracaso y abandono escolar; y el marco autonómico propio, el de Castilla-La Mancha caracterizado por la Ley de Educación Regional que ha entrado en vigor en el verano de 2010.

Así pues, y a partir del marco generado por los ámbitos europeo e internacional, nacional y autonómico, y en base a las conclusiones derivadas de nuestro análisis, proponemos las líneas de actuación que, según nuestro criterio, debieran guiar las directrices de actuación de la Política Educativa Regional para los próximos años en convergencia con los valores, parámetros y directrices europeos e internacionales y que son los siguientes.

1. Implantación y consolidación, en las instituciones

educativas, del modelo curricular basado en las competencias básicas para la mejora de los resultados educativos y el afianzamiento de un modelo de escuela inclusiva y de calidad.

A pesar de las buenas pero fallidas intenciones del currículum LOGSE, la inestabilidad orgánica nacional y el respectivo desfile de leyes educativas de signo ideológico diferente en tan corto periodo de tiempo ha venido consolidando en la práctica cotidiana de las aulas de nuestra región un modelo curricular tradicional de corte verbalista, memorista y academicista basado en la lección magistral y en el que subyace una concepción restrictiva y hasta autoritaria del aprendizaje, fuertemente anclada por la tradición, por la formación del profesorado y hasta por un importante componente ideológico. Ha sido en definitiva este modelo, que bien podríamos denominar como de *currículum oculto o implícito*, el que a nuestro juicio y a pesar de la intensa campaña propagandística que dice lo contrario, el que expulsa de nuestras aulas a más de la tercera parte de nuestra población escolar y el que compromete seriamente nuestra competitividad futura y nuestra cohesión social.

Deberá ser, por tanto, objetivo prioritario de la Política Educativa de Castilla-La Mancha para los próximos años consolidar y acelerar la instalación definitiva y esta vez real del modelo curricular de competencias básicas centrado en los aprendizajes útiles, funcionales, significativos y relevantes; aplicables y generalizables a un gran número de tareas y contextos y que presenta una concepción del aprendizaje mucho más amplia en el que el trabajo, el esfuerzo individual y la abstracción forman parte importante pero no excluyente de un abanico más amplio de métodos y técnicas entre los que se encuentran el trabajo en grupos, la experimentación, el uso habitual de las nuevas tecnologías o el propio entorno como recurso didáctico de primera magnitud. Es éste también un modelo más abierto, más democrático y más participativo, más acogedor para atender a la diversidad de nuestras aulas, donde se hace efectiva la escuela inclusiva y que facilita la accesibilidad, permanencia y éxito en el sistema educativo y de formación a toda la población.

Es, por tanto, necesaria la **apuesta estratégica por la innovación**

curricular, metodológica y organizativa basada en las competencias básicas y la escuela inclusiva de calidad. En este sentido es pertinente traer a colación las reflexiones de Inmaculada Egido cuando señala que *"...esas exigencias son comunes a todas las titulaciones de nivel universitario, pero resultan aún más necesarias en las Facultades de Educación, donde se forman profesionales de la enseñanza, y en aquellas otras (como Filosofía, Geografía, Geografía o Matemáticas) que preparan a un buen número de estudiantes que serán en el futuro profesores de Educación Secundaria. En estos estudios se producen frecuentemente la paradoja de transmitir a los estudiantes innovaciones metodológicas mientras se practica un sistema convencional. Muy a menudo los estudiantes de formación del profesorado dejan patente esa incongruencia debido precisamente a que en estos estudios están recibiendo una preparación que les permite poner en tela de juicio las metodologías y las estrategias de aula con las que trabajan sus propios profesores. De hecho, puede decirse que la renovación metodológica en la escuela será solo ilusoria si en las aulas universitarias no se hace real el cambio en los principios de intervención educativa y se empieza a trabajar con otras dinámicas desde la formación inicial de los futuros docentes."* (Egido, 2007).

Para ello la administración educativa regional dispone de una serie de herramientas de Política Educativa sobre las que actuar, que son: *la formación inicial y permanente del profesorado; los incentivos al profesorado; los planes estratégicos para la mejora de los resultados educativos;* y como siempre, *los recursos.* Veamos brevemente cada uno de ellos.

a) La formación del profesorado

En primer lugar la *formación permanente* que es sobre la que tiene la administración educativa regional competencias directas a través fundamentalmente del Plan Regional de Formación del Profesorado o de las convocatorias de incentivo a la formación (licencias por estudio, ayudas económicas, etc.), así como de las ayudas e incentivos a la Innovación (los Proyectos de Innovación Educativa) en los que se debería de apostar con claridad por los modelos didácticos y organizativos basados en las competencias básicas.

Pero es también desde la *formación inicial del profesorado de Castilla-La Mancha* desde donde la administración educativa regional debe hacer valer su influencia como actor político educativo principal en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de formación del profesorado derivados del *Espacio Europeo de Educación Superior* (tanto en los títulos de Grado en Magisterio, como en los de Master en Formación del Profesorado en Secundaria) en la Universidad de Castilla-La Mancha, institución que depende de la Consejería de Educación, la cual tiene presencia en el Consejo Social de aquella.
Debe influir para:

1) incrementar el número de créditos relacionados con las nuevas tecnologías, los aprendizajes cooperativos, la utilización del entorno o la participación educativa;

2) orientar el *Prácticum* en los centros educativos a la participación preferente del alumno en prácticas en centros que participen en proyectos de innovación metodológica y organizativa, así como en planes experimentales de ampliación y refuerzo (tipo PROA);

3) reforzar y ampliar los convenios de colaboración entre la Universidad de Castilla-La Mancha y el Profesorado de los centros escolares no universitarios a partir de la innovación metodológica y organizativa como hilo conductor y guía directriz de dicha colaboración.

b) La Política de incentivos al profesorado

En los futuros marcos de negociación sindical, las mejoras retributivas, la acción social y la promoción profesional del profesorado deberían estar ligadas a la participación del mismo en proyectos y experiencias de innovación metodológica y organizativa en relación con el modelo curricular propuesto de las competencias básicas. Asimismo, debiera ser un criterio preponderante en la evaluación docente, no solo del profesorado, sino de los equipos directivos.

c) El desarrollo de planes estratégicos para la mejora de los resultados educativos

Especialmente los relacionados con la reducción de las tasas de fracaso escolar, absentismo (desde una perspectiva mucho más amplia que

abarca al alumnado que aún asistiendo físicamente y a diario al centro se enmarcaría dentro de lo que conocemos como objetor escolar), y abandono escolar prematuro. Dichos planes pasan necesariamente por un cambio metodológico y organizativo que es necesario incentivar desde la Administración con la dotación de más recursos para su puesta en práctica.

d) Los recursos

Efectivamente para promover la necesaria innovación curricular, metodológica y organizativa que reclamamos es necesario el aumento sostenido de los recursos, de la financiación suficiente, del profesorado, de la dotación de espacios e instalaciones, de infraestructuras, etc. A este respecto no se le puede reprochar a la administración educativa de Castilla-La Mancha que no haya hecho un generoso esfuerzo inversor, sin embargo, en lo que se ha mostrado más divergente, y en lo que habrá que incidir en los próximos años es que dichos recursos vengan acompañados de las otras dos grandes premisas de la Economía de la Educación y que son:

1)*la diversificación de recursos* por la vía de la responsabilidad compartida y la participación social;

2) la mejora de la eficiencia y la optimización de los recursos por la vía de la *evaluación y supervisión de centros y del sistema educativo*, aspectos ambos que como ya vimos en su momento eran divergentes respecto a los criterios europeos y en los que, por lo tanto, será necesario incidir en el diseño de nuestra Política Educativa en los próximos años. Vamos a referirnos a ellos a continuación empezando por este último.

2. Mejora de la eficiencia interna del sistema educativo regional a partir de un salto cualitativo en la evaluación y supervisión de centros y del sistema educativo.

Nos encontramos aquí, ante el que podíamos llamar uno de los *puntos oscuros* del sistema educativo en nuestra región, es decir, el desconocimiento preciso de la eficiencia del inmenso y generoso caudal de recursos invertidos por nuestros gobernantes educativos, el de no saber con un cierto grado de fiabilidad la eficacia y la eficiencia

de dichos recursos y de las políticas aplicadas. La Evaluación forma parte de los factores de Calidad más genuinos y relevantes, por lo que debiera ser, a nuestro juicio, una de las prioridades de la Política Educativa de Castilla-La Mancha para los próximos años, es decir, el salto cualitativo en la evaluación y supervisión de los centros y de nuestro sistema educativo. Para ello proponemos *a) Potenciar la cultura de evaluación interna de los centros educativos; b) Mejorar aspectos técnicos del sistema de ámbitos, dimensiones e indicadores de la evaluación de los centros; c) Potenciar el carácter participativo de la evaluación tanto a nivel de centros, como a nivel local; d) Mejorar la evaluación del sistema educativo regional.* Vamos a ver con brevedad cada uno de ellos.

a) Potenciar la cultura de evaluación interna de los centros educativos

Para ello consideramos que debe ser una prioridad de actuación de la Inspección Educativa Regional la supervisión y asesoramiento a los centros en la evaluación interna de los mismos, velando para que la misma se inserte en las estructuras didácticas y organizativas de dichos centros (Proyecto Educativo, Programación General Anual, etc.). Sería conveniente igualmente que los resultados de dicho proceso de evaluación interna fueran contrastados con los procesos de evaluación externa llevados a cabo por los propios servicios de Inspección Educativa, teniendo como consecuencia el desarrollo de planes de actuación por parte de los centros evaluados y que repercutan de manera preferente en la formación permanente del profesorado y en la evaluación docente de los mismos.

Finalmente, consideramos igualmente necesario la promoción de manera prioritaria en los planes de formación de los equipos directivos y como competencia más relevante de los mismos la función de evaluación interna (y externa) de los centros y su repercusión en la mejora de sus resultados.

b) Mejorar aspectos técnicos del sistema de ámbitos, dimensiones e indicadores de la evaluación de los centros

Estamos en condiciones de afirmar la obsolescencia de gran parte de los indicadores empleados en la evaluación, por lo que debieran ser

actualizados y ajustados a las nuevas realidades de los centros. Para ello proponemos lo siguiente:

1) actualización de los ámbitos, dimensiones e indicadores de evaluación interna ajustándolos y concretándolos a la realidad de los diferentes programas implantados en los centros desde 2003 en cuanto a criterios, técnicas y herramientas de evaluación;

2) Incrementar el número de indicadores de carácter cuantitativo y comparativo respecto a la propia evolución temporal del centro en materia de resultados educativos y clima de convivencia;

3) Inclusión de encuestas periódicas entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa (especialmente profesores y familias) acerca del índice de confianza de las mismas en el sistema educativo, así como su grado de identificación con los valores y principios en los que éste se inspira;

4) Ampliar y perfeccionar en la línea anterior el sistema regional de indicadores, siendo homologados con los de la OCDE, la Unión Europea y España;

5) Desagregación de resultados educativos, así como nivel de escolarización en etapas no obligatorias, de población escolar catalogada como de necesidades específicas tales como población inmigrante, alumnos con necesidades educativas especiales o población en desventaja social, cultural o económica, tanto a nivel de centros como a nivel del sistema educativo, para verificar el verdadero nivel de cohesión social e interculturalidad alcanzado en nuestras aulas y orientar la toma de decisiones políticas al respecto con un grado de fiabilidad más amplio.

c) Potenciar el carácter participativo de la evaluación tanto a nivel de centros, como a nivel local

A partir de la participación más efectiva de agentes de la comunidad local en los procesos de evaluación interna de centros, especialmente el papel asignado a las Familias tanto en dicha evaluación como en la evaluación externa. Asimismo, proponemos la potenciación de la evaluación del sistema educativo a nivel local, a partir de la

plataforma que suponen los Consejos Escolares Locales en donde los diferentes integrantes de la comunidad educativa local conozcan los resultados y propongan la adopción de medidas tanto a nivel Municipal, como de la Administración Autonómica para mejorar aquellos. Abogamos en definitiva por un auténtico observatorio del sistema educativo a nivel municipal.

d) Mejorar la evaluación del sistema educativo regional

Para ello proponemos las siguientes medidas:

1) Configurar la Oficina de Evaluación de Castilla-La Mancha como un organismo público, técnico y especializado, independiente de la administración educativa y controlada por las Cortes Regionales, haciendo públicos y periódicos sus informes sobre la situación del sistema educativo regional, así como sus propuestas de mejora;

2) Participación de Castilla-La Mancha como muestra desagregada en el informe PISA, permitiendo ver su evolución temporal en todos los indicadores evaluados y su comparación con las medias española, europea y de la OCDE.

3. El impulso de la participación social y la responsabilidad compartida como elementos de mejora de la calidad, la apertura y la accesibilidad del sistema educativo de Castilla-La Mancha.

Fomentar y estimular la participación en la educación tanto de las familias, como de la comunidad local, así como compartir responsabilidades mediante una descentralización a nivel municipal, supondría en primer lugar un aumento de los recursos vía diversificación de los mismos (lo que constituiría de por sí un factor de calidad); asimismo, implicaría mejoras significativas en la atención a la diversidad y en general a la población escolar y sus familias más vulnerables al fracaso escolar y con mayor riesgo de exclusión social (lo que constituye un factor de accesibilidad y de equidad educativa); y, por último, la participación de la comunidad local y la corresponsabilidad a nivel municipal supone un importante factor de apertura del sistema educativo a un mundo más amplio que trasciende los muros escolares.

Debiera ser, por tanto, objetivo prioritario de la Política Educativa de Castilla-La Mancha para los próximos años el incremento de la Participación Social y la Responsabilidad Compartida en Educación, para lo cual proponemos las siguientes medidas: *a) Promover desde la administración autonómica un espacio municipal de gestión educativa compartida; b) Establecer protocolos de coordinación interinstitucional a nivel municipal en relación a los menores; c) Potenciar la participación de las familias en el gobierno y gestión tanto de los centros educativos, como del sistema educativo a nivel local; d) Desplazar el centro de gravedad del liderazgo y gestión de la Política Educativa a la Sociedad Civil y los Emprendedores Educativos.*

Vamos a desarrollar brevemente cada uno de ellos.

a) Promover desde la administración autonómica un espacio municipal de gestión educativa compartida

La administración educativa regional debe fomentar y promover el ámbito municipal como elemento de gestión educativa compartida, suponiendo este último un incremento de recursos de atención a la diversidad (complementarios a los de la propia Consejería) que posibilite, entre otros, la reducción de ratios profesor/alumno; el incremento de los refuerzos y apoyos en base a las Competencias Básicas; la integración socio afectiva del alumnado y sus familias, tanto a nivel de aula, como de centro; los programas de choque contra el absentismo y el abandono escolar; la inmersión lingüística del alumnado extranjero; o la participación de las familias, en especial de las más desfavorecidas, en el proceso de enseñanza / aprendizaje de sus hijos.

El incremento de recursos antes mencionado supondría asimismo una mejora de las instalaciones y las infraestructuras, es decir, para la reforma o creación de nuevos centros, para el uso de las instalaciones escolares para beneficio del municipio o el uso de instalaciones deportivas, culturales y sociales locales en beneficio de la población escolar de los centros educativos.

Es precisamente en el marco del debate de financiación autonómica y financiación local desde donde Castilla-La Mancha ha de ejercer influencia situando las negociaciones en estos aspectos. A menudo

suele ocurrir que los Ayuntamientos tienen que dar respuesta a necesidades para las que hasta ahora no tenían competencias, ni financiación. Precisamente la próxima reforma de la Ley de Bases de Régimen Local de 1985 debiera contemplar estos aspectos.

b) Establecer protocolos de coordinación interinstitucional a nivel municipal en relación a los menores

La coordinación de los servicios públicos educativos, sanitarios, sociales, jurídicos y laborales resulta fundamental en el tejido de una red que permita detectar con prontitud y actuar con eficacia ante situaciones de menores en riego tales como situación de maltrato, absentismo, negligencia familiar, desestructuración familiar, o hijos de víctimas de la violencia de género. Es necesario, por tanto, el establecimiento por parte de la administración educativa regional de protocolos de actuación interinstitucional e interdisciplinar a nivel municipal que es el primero de los ámbitos en detectar la problemática y en iniciar la intervención.

c) Potenciar la participación de las familias en el gobierno y gestión tanto de los centros educativos, como del sistema educativo a nivel local

Uno de los factores más relevantes de mejora de la calidad, accesibilidad y apertura del sistema educativo de Castilla-La Mancha debe ser sin duda la potenciación de la participación educativa de las familias asumiendo funciones cada vez más importantes y destacadas en el control del gobierno y gestión tanto de los centros, como del sistema educativo a nivel local. Es necesario que desde la administración se impulse y se incentive, vía formación y vía difusión, el papel de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos; el papel de las familias en los Consejos Escolares de Centro y en actividades tan estratégicas como la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro, las Programaciones Didácticas, el clima de Convivencia o la participación tanto en los procesos de evaluación interna, como de evaluación externa.

La potenciación de las AMPAS y de los Consejos Escolares de centro puede y debe repercutir positivamente en aspectos como la búsqueda de nuevas fórmulas de escuelas de madres y padres que lleguen a

más personas y especialmente a quien más lo necesite, o a llevar la dimensión europea e internacional de la educación también a este ámbito mediante, por ejemplo, la participación en los programas de movilidad e intercambio europeo de las Asociaciones de Madres y Padres con sus homónimas del centro y del país de intercambio. Especialmente interesante sería el intercambio con Asociaciones de Madres y Padres de países nórdicos o anglo sajones donde las autoridades locales y la participación de las familias juegan un papel preponderante, algo que a la postre se refleja en los excelentes resultados que obtienen estos países en los estudios internacionales comparativos como el informe PISA.

Por último, queremos hacer una llamada de atención sobre el papel de los Consejos Escolares Locales como órganos donde se canaliza y se articula la participación social y municipal en la educación. Dichos Consejos deben abordar todas las problemáticas educativas que presente la zona (resultados, convivencia, seguridad en los centros, financiación y recursos, oferta formativa no obligatoria de la localidad, etc.) y hacer propuestas constructivas a tal efecto para la consecución de una mejora de la calidad educativa a nivel local, como ámbito de decisión más cercano y apegado a la realidad de los ciudadanos y, por lo tanto, potencialmente más ágil y eficaz.

d) Desplazar el centro de gravedad del liderazgo y gestión de la Política Educativa a la Sociedad Civil y los Emprendedores Educativos

El protagonismo de la Política Educativa Regional se encuentra de forma omnipresente y, prácticamente en exclusiva, en la administración pública, con escasa participación de la sociedad civil. Esto produce, a nuestro juicio, la creación de un macrosistema excesivamente grande, difícilmente gobernable, e ineficiente, que explica los malos resultados obtenidos a grandes esfuerzos inversores. Además, genera en la sociedad civil en su conjunto una excesiva dependencia del Estado que no resulta especialmente positiva.

Reclamamos y reivindicamos un mayor protagonismo de la sociedad civil en Educación, donde la administración pública *reparta juego* y descentralice responsabilidades y oportunidades para los

emprendedores educativos, así como todos aquellos agentes de la sociedad civil deseosos de participar en educación (empresas, asociaciones, colegios profesionales etc.). Ésta constituye una de las propuestas más destacadas y que será objeto de posteriores estudios.

Mucho ha sido, sin duda, lo realizado hasta ahora, teniendo en cuenta el punto de partida que presentaba el sistema educativo de Castilla-La Mancha allá por el año 1997. Los déficits estructurales eran varios, las especiales características geográficas, demográficas y socio económicas de nuestra región suponían fuertes obstáculos al desarrollo de un sistema educativo de Calidad, Equitativo y Abierto; todo ello ha condicionado las prioridades de la Política Educativa Regional durante estos ocho largos años de autogobierno educativo. El esfuerzo ha sido ímprobo, pero los logros han sido escasos, y en muchas ocasiones retrógrados respecto a la situación de partida.

Muchos son aún los retos que tenemos planteados para después del año 2010, donde tendremos que hacer frente a la reforma estructural sobrevenida por el *Espacio Europeo de Educación Superior*, con importantes consecuencias para nuestro sistema de educación y formación no universitario, y donde tendremos que ir avanzando con paso firme hacia una convergencia europea de políticas y resultados educativos que nos sitúen en condiciones de competitividad de cohesión social en este mundo globalizado que nos ha tocado vivir.

5. *Referencias bibliográficas*

Comisión Europea (2006-A). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación* (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/national) Consultado el 12 de enero de 2007.

Comisión Europea (2006-B). *Comunicado de la Comisión Europea al Consejo y al Parlamento Europeo. 2010. Informe anual 2007 de la Sociedad de la Información* (http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/annual_report Consultado el 17 de enero de 2007.

Comission of the European Communities (2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and the Council on key*

competences for lifelong learning, 10-11-2005 (http://eur-lex.europa.eu) Consultado el 4 de marzo de 2009.
Comission of the European Communities (2006). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Report based on indicators and benchmarks. Brussels, 16-05-2006.* (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc) Consultado el 11 de abril de 2007.
Comission of the European Communities (2008). *"Documento de trabajo de la Comisión. Hacia el progreso en los Objetivos de Lisboa en la Educación y Formación. Indicadores y puntos de referencia 2008".* (http://ec.europa.eu/education/policies/2010) Consultado el 11 de marzo de 2009.
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (1999). Decreto 133/1999 de 29-07-1999, por el que se establece la estructura orgánica y la distribución de competencias de la Consejería de Educación (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 30-07-1999).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2000-D). Decreto 123/2000, de 11 de Julio por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 14-07-2000).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2000-F). Decreto 133/2000 de 12-09-2000 que regula la ordenación de la Inspección Educativa en Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 12-09-2000).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2004-A). Decreto 88/2004, de 11-05-2004, por el que se establece la estructura orgánica y la distribución de competencias de la Consejería de Educación y Ciencia (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 14-05-2004).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2005-B). Orden de 07-02-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se crea el Programa de Secciones Europeas en centros públicos de de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 24-02-2005).

Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2005-C). Decreto 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 29 -04- 2005).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2005-E). Decreto 78/2005 de 05-07-2005 por el que se regula la formación permanente del profesorado en Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 8-06-2005).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2006-D). El modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en Castilla-La Mancha. (www.educa.jccm.es) Consultado el 10-12-2006.
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2007-E). Decreto 67/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 01-06-2007).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2007-F). Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 01-06-2007).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2007-G). Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 01-06-2007).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2008-B). Decreto 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 11-01-2008).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2008-D). Decreto 34/2008, de 26-02-2008 por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación en Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 29-02-2008).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2008-J). Documento de bases para una Ley de Educación en Castilla-La Mancha. Una

propuesta para el debate (www.educa.jccm.es) Consultado el 1-12-2008.
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2008-K). Decreto 141/2008, de 09-09-2008, por el que se establece la estructura orgánica y la distribución de competencias de la Consejería de Educación y Ciencia (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 12-09-2008).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2002-L). Orden de 26 de Junio de 2002 por la que se dispone la publicación del Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 07-08-2002).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2002-N). Decreto 138/2002, de 08-10-2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 11-10-2002).
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2003-A). Orden de 06-03-2003 por la que se regula la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas de régimen general en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 06-03-2003).
Consejo de la Unión Europea (2001). Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. Bruselas, 14 de Febrero de 2001 (http://europa.eu/scadplus/leg/es) Consultado el 10 de abril de 2007.
Consejo de la Unión Europea (2003). Conclusiones del Consejo sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación ("Puntos de referencia") (http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11064.htm) Consultado el 10 de abril de 2007.
Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2007). Situación del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Informe anual del curso 2005-2006 (Toledo, Consejo Escolar de Castilla-La Mancha).
Cortes de Castilla-La Mancha (2007-A). Ley 3/2007, de 08/03/2007 de Participación Social en la educación de la Comunidad Autónoma de

Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 20-03-2007).
Cortes de Castilla-La Mancha (2007-B). Ley 15/2007, de 20-12-2007 de Presupuestos Generales de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha para el año 2008 (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 31-12-2007).
Dirección General de Coordinación y Política Educativa de Castilla-La Mancha (2003-B). Resolución de 30 de Mayo de 2003 por la que se desarrollan diferentes componentes de la evaluación interna de los centros docentes recogidos en la orden de 06-03-2003 de la Consejería de Educación y Cultura que regula la evaluación de los centros docentes (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 11-06-2003).
Dirección General de Coordinación y Política Educativa de Castilla-La Mancha (2004-B). Resolución de 14-10-2004 que ordena la evaluación externa de los centros docentes y desarrolla la Orden de 06-03-2003 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas de régimen general de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Toledo, Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 2-10-2004).
Egido Gálvez, I (Dir.) y VV.AA. (2007). *El Aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la Universidad: posibilidades y limitaciones* (www.cesdonbosco.com) Consultado el 30 de mayo de 2009.
García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada* (3ª edición). Madrid: Dykinson.
García Garrido, J. L. y García Ruiz, M. J. (2005): *Temas candentes de la educación en el Siglo XXI.* Madrid: Ediasa.
Instituto de Evaluación (2007). Estudios internacionales: objetivos de educación y puntos de referencia 2010 (http://www.institutodeevaluacion.mec.es) Consultado el 11 de abril de 2007.
Instituto de Evaluación (2009). *Sistema Estatal de Indicadores de la educación 2007* (http://www.institutodeevsaluacion.mec.es) Consultado el 05 de marzo de 2009.

Ministerio para las Administraciones Públicas (1999). Real Decreto 1844/1999, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en materia de enseñanza no universitaria (Madrid, publicado en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 29-12-1999) (Corrección de errores en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 07-03-2000).
Ministerio de Educación (2007). *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2007-2008.* Madrid: Oficina de Estadística de la Secretaría General Técnica.
Novillo, P.P. (2008): La gestión de competencias educativas por parte de las Comunidades Autónomas, en Valle, J.M. y Toribio Briñas L. *Actas del II Seminario: El Pacto Escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación*, 59-70. Madrid: Fundación para la Libertad.
Oficina de Evaluación (2007-A). *El sistema educativo en Castilla la Mancha. Sistema de indicadores de la Educación.* (Toledo, Viceconsejería de Educación. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha).
Oficina de Evaluación (2007-B). *La educación en Castilla la Mancha. Indicadores 2000-2006* (Toledo, Viceconsejería de Educación. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha).
Oficina de Evaluación (2007-C). *La educación en Castilla la Mancha. Indicadores 2006-2007* (Toledo, Viceconsejería de Educación. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha).
OCDE (2007). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007 (Education at a Glance). Nota informativa de la situación española.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
OCDE (2008). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2008 (Education at a Glance). Nota informativa de la situación española* (Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte).
Raventós, F. (2009). *¿Centralizar o descentralizar la educación?* En Valle, J.M. y Toribio Briñas, L. *Actas del II Seminario: El Pacto Escolar. La necesidad de un consenso nacional en materia de educación*, 71-78. Madrid: Fundación para la Libertad.
Valle, J.M. (2006-A). *La Unión Europea y su Política Educativa. Tomo I,*

La integración europea. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.
Valle, J.M. (2006-B). *La Unión Europea y su Política Educativa. Tomo II, Medio siglo de acciones en materia de educación.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.
Valle, J. M. (2007). "Retos, Luces y Sombras de la Convergencia Universitaria Europea". *Revista Educación y Futuro*, nº 16 de abril. Madrid.

Asesorar para la mejora educativa desde los servicios de apoyo

Beatriz Barrero Fernández
Jesús Domingo Segovia
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

El estudio que se presenta en este trabajo apuesta por la redimensión de funciones de los orientadores de Equipos de Orientación Educativa (EOE), como propuesta de mejora educativa. Los profesionales de la orientación son agentes claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje y abordan su función de servicio de apoyo desde una perspectiva de asesoramiento colaborativo constructivista y de proceso pueden ser un hito importante para la mejora, gracias a ellos el profesorado encuentra apoyo para llevar a cabo la tarea docente. Ofrece los resultados de investigación conseguidos hasta el momento de un estudio de caso, sobre cómo trabajar con el profesorado -en niveles obligatorios (Infantil y Primaria)- desde la profesión de orientador. Las aportaciones emergentes del trabajo son ilustradoras para comprender el desempeño profesional, las posibilidades y necesidades de formación de quienes desarrollan funciones de apoyo. Son experiencias de vida particulares pero de los acontecimientos que se reflejan a lo largo del proceso, pueden ser buenas experiencias a tener presentes como avisos a navegantes y como indicadores desde los que reflexionar.

1. *De la orientación al asesoramiento educativo. Retos y realidades*

Son más de treinta años desde que se institucionalizó la Orientación Educativa. En sus inicios estas actuaciones se centraban en ayudar al alumnado en los momentos críticos de su vida, lo que se conoce como orientación *vocacional y profesional*; al que se le unió un aspecto más psicológico, configurándose la llamada *Orientación Personal* (Bisquerra, 2008) en forma de intervenciones a las necesidades educativas especiales.

Para hacer frente a la diversidad de problemas emergentes en el contexto educativo se crearon una serie de servicios de apoyo escolar, encargados de realizar intervenciones de modo puntual. Con el tiempo estos sistemas de apoyo han ido evolucionando hasta alcanzar un desarrollo más adecuado a la situación educativa, implicándose en objetivos más concretos y en situaciones más generales, desarrollando funciones cercanas al constructivismo, a la colaboración, más contextualizados y actuando cada vez mas desde una visión estratégica de procesos, etc. (Guarro, 2005), que necesita de funciones de asesoría.

En un principio, la orientación aterriza en los centros escolares para solucionar problemas a alumnos/as con dificultades de aprendizaje. Poco a poco esa desea de asesoría irá ganando terreno hasta llegar a ser concebida como un factor clave en los procesos de mejora del sistema educativo (Hopkins, 2007; Guarro, 2005). Esta nueva perspectiva cercana al asesoramiento está dirigida de forma indirecta al alumno, al tiempo que ayuda al profesorado en la búsqueda de soluciones. Lo que el desarrollo profesional, institucional y personal, que repercute directamente en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El asesor es así un promotor de formación. Actúa como guía, como agente de cambio, de innovación, consultor y formador de formadores acompañando al colectivo docente en los procesos de mejora (Fullan, 2007; Guarro, 2005; Hopkins, 2007; Murillo 2008 y Romero 2008) concluimos que el asesoramiento es considerado un factor clave en los procesos de mejora del sistema educativo.

Las funciones del asesor *tienen un camino de ida y vuelta*. De un lado, son reversibles, se evalúan, cuestionan, mejoran con la acción

dialéctica con los otros agentes de mejora, pero también de otro, el asesor asume la función de asesorado en otros elementos y tareas propias de los procesos de mejora como miembro de una emergente comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2008).

Existen una serie de "nortes" sobre los que debe guiarse el asesoramiento, sin que estos supongan grandes revoluciones alejadas de la realidad (Domingo y Hernández, 2008). No se trata de que el asesor aporte soluciones elaboradas a problemas particulares -como si fuera un especialista- sino que, debe adoptar el papel de facilitador, de apoyo, en procesos para que la escuela identifique y explore lo que hace. Simplemente se trataría de dar un pasito más para sin dejar de ser experto en orientación y necesidades especificas de apoyo educativo, lo sea en procesos de dinamización y apoyo entre iguales:

- Refocalizar el trabajo para incidir en lo fundamental de manera significativa y adaptada a cada escuela.
- "Trabajar con" en lugar de "intervenir en"
- Colaborar en desarrollar, no aplicar
- Ser mediador y facilitador de procesos
- Equilibrar las iniciativas innovadoras
- Equilibrar, ajustar e integrar contextual y sistémicamente "autorrevisión y supervisión" con "innovación, asesoramiento y dotación".

Hoy día, todos los centros de Educación Infantil y Primaria disponen de la ayuda de un orientador, aunque esta sea intermitentemente -dos mañanas semanalmente, una tarde la semana, una vez al mes, dependiendo de la densidad de población a la que tenga que atender el orientador-. Pese a su forma discontinua, la actuación de estos profesionales es considerada por el profesorado y los propios equipos de apoyo un dispositivo necesario para asistir al profesorado, en orden a promover la innovación educativa.

Esta situación de intermitencia dificulta mucho la metodología de trabajo que se presenta en esta propuesta, pues uno de los requisitos principales para el buen funcionamiento de los centros es la presencia

continua del orientador en ellos. De esta forma se consiguen varias metas; de una parte, el profesorado rompe con la idea de que estos agentes de ayuda son externos a la comunidad educativa; y de otra, la continua presencia de este profesional en el contexto educativo ayudará al conocimiento que tenga este de la globalidad del centro, favoreciendo que sus propuestas sean sustituidas como propias por el centro en cuestión.

Las dificultades originales que encontraba el profesional de la orientación a su llegada al centro por ser percibido como un especialista externo, a consecuencia de su larga tradición en la que su actuación se basaba en intervenciones puntuales sobre problemas concretos (en los márgenes) va amortiguando. Con el paso de los años su trabajo ha evolucionado, para pasar de ser reactivo, centrado en los alumnos, a ser proactivo, apostando por el trabajo en equipo entre agentes de orientación (tutores, profesorado y familias) como promotores y dinamizadores del cambio (Bisquerra, 2008). Lo que es altamente coincidente con desarrollo de un propósito común de mejora (Escudero, 2006; Fullan, 2007; Hopkins, 2007).

Las funciones asignadas a estos profesionales suponen igualmente otro punto conflictivo. Como señala Boza (2001), el asesoramiento, pese a estar bien valorado y ser vital para la mejora, suele quedar no cubierto, en contraposición a otras mucho más demandas y menos efectivas, como es el caso del diagnóstico o la elaboración de propramas y propuestas. En la mayoría de los casos *lo urgente mata a lo importante.* Los orientadores han de sofocar los fuegos que se encuentran en el día a día, impidiendo así que las verdaderas cuestiones, consideradas no tan urgentes, queden en los márgenes de "mañana será otro día". Como se suele decir, muchas cosas que hacer y muy poco tiempo para llevarlas a cabo. Es necesaria una presencia constante del orientador en los centros educativos correspondientes a estos niveles (Fernández Gálvez, 2006). No es posible cambiarlo todo de un día para otro, pero si nunca empezamos el camino jamás llegaremos a su fin.

La comunidad educativa debe asumir el significado y el compromiso del cambio (Fullan, 2007); sólo desde este parámetro es posible

cambiar el centro sin que esos cambios supongan una gran revolución impuesta. La labor asesora ha de centrarse en resituar su práctica en nuevos escenarios más dialécticos, dependientes de procesos de colaboración, negociación y priorización, ampliando el espacio y las fronteras de su práctica tradicional.

2. *El estudio de caso: un orientador de EOE en labores de asesoría*

Percibida la importancia que supone que los profesionales de la orientación desarrollen la función asesora, interesa indagar sobre la labor de los orientadores de equipo como asesores.

Con tal fin, se seleccionó a un orientador de EOE, apreciado por compañeros y alumnos y por su peculiar forma de trabajo. Minimiza su rol de terapeuta y maximiza su rol de educador y colega critico (Boza, 2001; ASCA, 2003; Monereo y Pozo, 2005; Fernández Gálvez, 2006; Domingo, 2006), favoreciendo procesos reflexivos y colaborativos a nivel grupal con profesorado, familias, alumnos, instituciones locales, etc. Entre su peculiar forma de trabajo está el dejar a un lado la intervención puntual de modo reactivo, por la prevención de problemas con carácter proactivo. En la que más que "intervenir en" se interesa por "trabajar con", desarrollando al máximo las potencialidades de sus profesionales haciendo uso de un trabajo en red, con diversos centros pertenecientes a una misma localidad.

La investigación ofrece un ejemplo de redimensión de los EOE, aportando nuevo conocimiento desde la propia practica, sobre nuevos roles y maneras de desempeñar la función asesora desde estos equipos. El caso objeto de estudio ofrece también claves para conocer y comprender las dimensiones y posibilidades reales sobre el trabajo de los orientadores en tareas importantes como asesores y dinamizadores de cambio. y para entrar en todo ello se utiliza un estudio de caso que permitirá comprender el desempeño profesional, las posibilidades y necesidades de formación de quienes desarrollen funciones de apoyo.

3. *Metodología*

Predispuesto por la finalidad del estudio varios autores (Flick, 2004; Albert Gómez, 2006) recomiendan la utilización de la perspectiva

cualitativa, pues es la más pertinente para *el análisis, la comprensión, la valoración de situaciones específicas y la resolución de los problemas que en ellas se plantean* (Albert Gómez, 2006, 156). Con idea de realizar un estudio de caso único, utilizando la entrevista con carácter biográfico-narrativo, como mejor instrumento para la recogida de evidencias (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La investigación biográfico-narrativa ayuda a comprender e interpretar la realidad educativa y constituye una potente herramienta, especialmente pertinente, para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico, de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural.

A lo largo del proceso de estudio (desde el curso académico 2007/2008 al 2010/2011) se van recopilando las experiencias vividas en el trabajo de orientador a través de la reflexión de su historia como profesional de la orientación, llevando a cabo procesos de indagación profunda. La reflexión, puede considerarse una buena estrategia de indagación sobre la práctica profesional, esta conduce al núcleo del pensamiento y, al sucesivo desarrollo profesional de los participantes.

Como se defendía en otro momento la deconstrucción de estas historias permitirá conocer cuáles son las dificultades, los puntos de tensión, las zonas de riesgo, etc. del proceso de asesoramiento. Con la intención de ilustrar cuáles son las claves de trabajo de los orientadores en la tarea asesora; así como las ideas, los prejuicios e inquietudes que tienen los docentes en relación a la organización y gestión de estos servicios.

4. *Avances de la investigación. Primeros resultados*

Los resultados mostrados a continuación pertenecen a la compilación de las entrevistas realizadas durante los dos primeros cursos académicos, correspondientes a los años 2007-2008 y 2008-2009. Son resultados provisionales, pues el desarrollo del proyecto está en curso.

Estos primeros apuntes, a modo de avance de investigación recogen las más destacadas por el propio orientador al analizar conceptualizar su tarea asesora. Algunas de ellas son:

- Poseer una metodología de trabajo y tenerla bien interiorizada,

también se puede entender como filosofía de trabajo. Concretada en un determinado modelo de actuación.

- Recordado a lo largo de varias entrevistas, se considera esencial el contacto directo con jefatura de estudios y/o dirección. Delegando o demandando la autoridad que corresponde a este puesto en la jerarquía escolar.
- La labor orientadora ha de alejarse del aspecto técnico de intervención puntual, por la perspectiva constructivista, la base del asesoramiento educativo, promoviendo que la repuesta sea tomada por el colectivo docente.
- Este tipo de servicios de apoyo, no debe olvidar su tarea principal, ser un mediador de conocimiento, facilitando la formación o información necesaria al colectivo docente para que sea este quien aplique, desarrolle o elabore, propuestas, planes, programas, con la ayuda del orientador.
- La colaboración, el orientador está "obligado" a colaborar con el centro en todas las actuaciones de carácter educativo, aportando sus conocimientos para la mejora educativa.
- El rol de este profesional debe girar entorno a la participación, la implicación, la integración la dinamización de procesos, etc. Consiguiendo algunos logros, de una parte, se favorece a la derrota de prejuicios asociados a estos servicios de ayuda, de otra, se redimensionan las funciones destinadas a diversos profesionales que tienen cabida en el sistema educativo.

Las claves expuestas se concretan en estrategias determinadas que pueden ser buenas a tener en cuenta para seguir indagando y profundizando en el tema. Seguidamente recogemos la propia voz del asesor para poner en valor y cuestión algunos apuntes:

* *Todos hemos participado, cada uno ha aportado lo que ha podido, más o menos, pero lo hemos aportado entre todos* (Entrevista 7 de octubre de 2008).

* *La gente en general está muy contenta, muy favorable y estaban participando más o menos de esa filosofía de esas categorizaciones de los alumnos* (Entrevista 10 de febrero de 2009).

** Le pegunto a todo el mundo, y me dicen: "si es que está muy bien que te voy a decir", bueno pues ya está. Pero ahí está la participación* (Entrevista 7 de julio de 2009).

Como bien es sabido el asesoramiento es un practica controvertida, compleja y dinámica en la que es imprescindible la promoción de la participación de la comunidad educativa, por ello uno de los fotos principales de atención era implicar al colectivo docente de forma colaborativa, basado en las buenas relaciones entre compañeros, familias y otros actores de la comunidad, configurándose redes intercentros (Bolívar, 2006).

Asimismo se han percibido cambios, en cuanto a los prejuicios que estaban presentes en un principio, hacia la profesión y los profesionales de la orientación.

** [...] los centros si se pueden poner a percibir mi trabajo y la percepción que tienen los centros de mi trabajo es que estado en todo, es que he estado siempre allí, es que he trabajado mucho en sus colegios, es que estado participando, pues ese es el objetivo [...] en todo en lo que nos hemos metido aquí ha estado en medio, pero nadie sabría decir que es lo que he hecho, pero sí que he estado, es en mi objetivo, [...] la percepción que creo que yo tengo, que tiene la gente, es esa, de que he estado mucho, he estado en todo, han contado conmigo y a lo mejor no saben decir en lo que estado* (Entrevista 2 de julio de 2008).

** Y luego pues la verdad es que es muy gratificante, a nivel profesional porque ves niños más felices, más a gusto... a nivel familiar porque las familias toman conciencia de los problemillas que tenían y toman otras actitudes... y a nivel escolar porque las maestras también ven... descargan ansiedad de todos, ¿no? las familias están más tranquilas, y los críos se recuperan y están mejorando los comportamiento en clase... y eso también está llevando mucho tiempo* (Entrevista 16 de diciembre de 2008).

Los cambios de los que hablamos pueden ser percibidos desde dos perspectivas. Como simples cambios o cambios negativos, que no es el caso, o como cambios positivos que caminan hacia la mejora de los centros. Sobre ello Fullan (2007) aporta información que viene muy

bien tener presente.
Se ha advertido una mejora importante en el profesorado y en el alumnado, produciéndose una aglomeración de acuerdos ante distintos frentes.
* *Hay muchos niños que los estamos evaluando y estamos acertando en su evaluación y están mejorando significativamente, pero que hay cosas de centro, que en todos los fregados que estáis metidos quiero meterme, que es mi obligación* (Entrevista 27 de febrero de 2008).
* *Al final de curso la valoración ha sido positiva, me ha ocupado tiempo pero la verdad es que hay muchos niños felices, y yo estoy viendo que a muchos niños le ha cambiado su actitud, la familia ha visto que ha mejorado, otros no han sido posible [...]Por lo tanto, se valora positivamente y el profesorado también lo valora positivamente. El profesorado ha visto mejoras e incluso ellos contentos de que se haya hecho eso porque tenían alumnos que estaban tristes, algunos con fracaso escolar, niños que iban bien* (7 de julio de 2009).
Los cambios organizativos a nivel de escuela, deben hacer posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase. En el último extremo, la mejora se juega a nivel de aula (enseñanza y aprendizaje de los alumnos) debiéndose establecer a lo largo y ancho de todo el sistema escolar. "...*el centro educativo se convierte en unidad básica de cambio y de innovación, repercutiendo, sin duda, en el aprendizaje y educación de los alumnos".* (Bolívar y otros, 2007).

5. *A modo de cierre*

Con todo ello se puede extraer una primera conclusión. Parece que empezamos a tener evidencias que dan una respuesta a nuestro principal problema de investigación: un orientador de zona, no sólo puede desempeñar labores de asesoría, sino que -de acuerdo con las historias de vida de nuestro estudio de caso (experimentado y bien valorado por parte del profesorado)- debería ser la función más importante de su trabajo.
Este resultado contrasta con la práctica habitual (Boza, 2001; Nieto y Portela, 2001; Sánchez, 2000; López, 2001; Del Rincón, 2001;

Hernández, 2002; Fernández Gálvez, 2006; Guarro y Hernández, 2002; Hernández, Santana y Cruz, 2007) y coincide con los planteamientos de redimensión de la función asesora (Domingo, 2006; Domingo y Hernández, 2008; Bisquerra, 2000; ASCA, 2003; Monereo y Pozo, 2005) y además lo hace desde las orientaciones legislativas más actuales de tal labor.

Sin duda, esta evidencia nos muestra un camino a seguir, que necesita de nuevos datos, mayor profundización y contacto con los demás agentes con los que le ha tocado al orientador compartir su práctica profesional. A ello nos dedicaremos en las siguientes fases de investigación.

6. *Referencias bibliográficas*

Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.

Bisquerra, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En VV.AA. (2008). *Funciones del Departamento de Orientación.* Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Secretaría General de Educación: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.11-39.

Bisquerra, R. (Coord.) (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Praxis.

Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En VV.AA. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros.* México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Bolívar, A., y otros (2007). *El centro como contexto de formación.* Madrid: MEC, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CENICE). http://formacion.cnice.mec.es/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf

Bolívar, A. (2008). Orientación y Educación para la ciudadanía. En R. Bisquerra (Coord.) *Funciones del Departamento de Orientación*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. 235-266.

Bolívar, A; Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La

Muralla.
Boza, A. (2001)."Los equipos de orientación de sector. Funciones y modelos de intervención". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 12(1)*, 50-71.
Del Rincón, B. (ed.) (2001). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico.* Barcelona: Ariel.
Domingo, J. (2006). Los momentos del proceso asesor. En VV.AA. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros.* México: Secretaría de Educación Pública.
Domingo, J. y Hernández, V. (2008). Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de profesor, Ponta Grossa*, 10, 2, 63-80. Disponible en: http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista111_artigo04.pdf (Consultado el día 15/05/09).
Escudero, J.M. (2006). "Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación". *Revista de Educación*, 339, 19-41.
Fernández Gálvez, J.D. (2006). *La orientación educativa: Claves del éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces.* Madrid: Akal.
Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.* Madrid: Pirámide.
Guarro, A. y Hernández, V.M. (2002). "El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprendido". *Educar*, 30, 121-138.
Hernández, V. (2002). "El asesoramiento a los centros educativos desde los sistemas de apoyo externo". *Qurriculum*, 15, 2001-2002, 117-140.
Hernández, V.M., Santana, L. y Cruz, A. (2007). "El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos. Un estudio cualitativo". *Revista de*

Investigación Educativa, 25, 2, 287-304.
Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potencial of system leadership.* New York: McGraw Hill/Open University Press.
López, M. (2001). *La percepción de los tutores y tutoras de Educación Infantil y Primaria como usuarios/as de los EOE en la Comunidad Autónoma Andaluza.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada (inédita).
Monereo, C. y Pozo, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen.* Barcelona: Graó.
Murillo, P. (2008). "¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora". *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado.* 12, 1. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART9.pdf, consultado el día: 24/10/08.
Nieto, J.M. y Portela, A. (2001). "La cooperación entre agentes de innovación educativa: Formas y elementos básicos". *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado.* 5, 1. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf (Consultado el día 24/03/09).
Romero, C. (2008). "Hacia una "dramática" del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación". *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 1 Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6.pdf, Consultado el día: 26/04/09.
Sánchez, E. (2000). "El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores". *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-45.

El Plan de Orientación de Zona: un plan al servicio de la orientación a lo largo de la vida

Víctor Molina García
Félix Rozalén Culebras
Delegación Provincial de Educación, Ciencia y Cultura. Cuenca

1. *Marco teórico*

1.1. *La necesidad de una coordinación de orientación de zona*

La coordinación entre etapas y centros es un elemento clave para

asegurar el éxito de todo el alumnado evitando el carácter selectivo del paso entre ellas y procurando un currículo que debería estar lo más integrado posible (Sacristán, 2007). La realidad, sin embargo es que entre las diferentes etapas existen diferencias metodológicas y didácticas muy significativas que (Antúnez et al, 2007; Monarca y Gallego, 2010).

Esta coordinación es un proceso complejo que requiere de una institucionalización, asistida por agentes favorecedores que vayan cristalizando en protocolos de trabajo estables (Antúnez, 2007), con la implicación directa de los equipos directivos, evitando que el trabajo de coordinación quede reducido a las personas participantes (Gairín, 2004) y promoviendo la articulación de de redes de colaboración entre centros y entre los recursos socioeducativos de la zona (Martínez, 2004).

El modelo de orientación de Castilla-La Mancha tiene como uno de sus principios clave que la orientación debe configurarse como un sistema vertebrado donde se garantice la coordinación tanto interna como externa (Molina y Rozalén, 2006).

Esto supone que, además del trabajo coordinado y cooperativo en el primer nivel y segundo nivel de orientación, debe darse la coordinación de zona, que facilita el trabajo en equipo de todos los orientadores de dicha zona, contribuyendo así a conocer el conjunto del sector en el que se trabaja y a facilitar el intercambio de experiencias e innovaciones.

El subsistema educativo de orientación debe articularse en un sistema integrado de orientación compuesto por los servicios disponibles por las diversas administraciones a los usuarios de cualquier edad. El objetivo final sería el formar parte de una única red de orientación que estuviera disponible para acompañar a las personas a lo largo de toda la vida y en el que cada servicio actuara como "ventanilla única" que pudiera derivar al resto de la red. La coordinación de zona permite facilitar también la coordinación con el resto de estructuras de orientación externas al sistema educativo tanto en la etapa temprana (0-3 años) como con las estructuras de orientación universitarias y del mundo del trabajo (servicios de empleo, sindicatos, empresas,

organizaciones no lucrativas...)
Esta coordinación deber abarcar también la transición entre centros. La LOE establece que debe asegurarse la transición entre todas las etapas ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, articulo 3). Asimismo en el Artículo 15. 2. del Decreto 68/2007, de 29-05-2007 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha se indica que "la Consejería competente en materia de educación facilitará el tránsito del alumnado a la educación secundaria para que la incorporación sea gradual y positiva, a través de la coordinación de los centros que imparten ambas etapas'. De igual manera el artículo 19 el Decreto 69/2007, de 29-05-2007 por el que se establece el currículo de a Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha se establece que "la Consejería competente en materia de educación establecerá los cauces necesarios para garantizar la coordinación entre los centros docentes y los profesionales que imparten la Educación Primaria y la Educación Secundaria Postobligatoria, para asegurar la continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje" y que ésta "promoverá el intercambio de experiencias entre centros educativos". Se refleja además que "las unidades y departamentos de orientación pueden programar contenidos y actuaciones de forma conjunta.
Asimismo, la LOE establece que la educación infantil es la primera de las etapas de la educación y que debe asegurarse la transición entre todas las etapas ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza (Art. 3 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). En el art. 2.2 del Decreto 67/2007 de 29 de mayo por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha, se indica que los centros que imparten el segundo ciclo de la educación infantil promoverán la coordinación de las programaciones didácticas con los que imparten el primer ciclo de la educación infantil y la educación primaria.
La recién publicada Ley de Educación de Castilla La Mancha establece que facilitar las transiciones entre las diversas etapas se establecerán

procedimientos de trabajo adecuados para que el profesorado de las distintas etapas, incluidos los responsables de la orientación y apoyo, pueda programar contenidos y actuaciones de forma conjunta (Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha artículos 42, 44, 53, 60, 67)

Y, finalmente, el "Plan para la Reducción del Abandono Escolar y la reincorporación al Sistema de Educación y Formación", aprobado este año con el consenso de todos los agentes sociales del pacto de Castilla-La Mancha (con el apoyo de las Cortes regionales) que aborda de forma coordinada la reducción del abandono escolar con medidas concretas de las Consejerías de Educación y Trabajo, y contempla medidas que promueven una orientación adaptada a las necesidades de los jóvenes y coordinada entre las distintas instituciones y entidades.

1.2. *Los Planes de Orientación de Zona*

Para garantizar esta vertebración de la orientación educativa y profesional en cada una de las zonas educativas se concreta en Planes de Orientación de Zona (en adelante, POZ) cuya finalidad para coordinar las acciones de los profesionales y centros y establecer la cooperación con los distintos servicios, instituciones y administraciones.

Este plan se convierte en el instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de la orientación educativa y profesional de cada zona educativa.

El papel de dinamizar y coordinar este tipo de coordinación recae en los Centros de Profesores o de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural, y más en concreto en la asesoría de formación en orientación y atención a la diversidad y, en el caso de los en los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural, dicha coordinación es función del asesor de orientación que designe la dirección de entre los que desarrollan las tareas específicas de orientación en ese centro.

Así pues, el POZ define y concreta los objetivos y las acciones a desarrollar por todos los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de una determinada zona educativa, con la

finalidad de optimizar recursos (tanto personales como materiales), de asegurar la coordinación y la actuación conjunta de la orientación en los diversos contextos educativos y de facilitar los procesos de formación, investigación e innovación educativa en colaboración con los Centros de Profesores o los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural .

El Plan de Orientación de Zona considera el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizadas dichas necesidades, diseña un conjunto de principios consensuados y acciones compartidas que den satisfacción a las mismas. Es por ello que toma en consideración, como referentes, dos perspectivas complementarias: las necesidades compartidas de los centros, pero también el conjunto de objetivos educativos y necesidades concretas que se plantean en la zona. Razón por la cual también han de formar parte o relacionarse con otros planes educativos de la localidad.

Dicho Plan refleja en un documento práctico, en cuya elaboración y puesta en marcha participan el conjunto de orientadores y orientadoras y de Profesores/as Técnicos de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad de la zona educativa; no obstante, cabe la posibilidad, para el desarrollo de contenidos específicos, de la participación de otros profesionales o de la creación de comisiones o grupos de trabajo.

El contenido del Plan de Orientación de Zona se incorpora a la Programación General Anual de los Centros de Profesores o de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural, como un aspecto que forma parte de los contenidos prioritarios de asesoramiento y de dinamización de los propios Centros de Profesores y de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural.

1.3. *Contenidos del Plan de Orientación de Zona*

El Plan de Orientación de Zona incorpora diferentes contenidos de trabajo, entre los que se encuentran:

- Ámbito geográfico de actuación y centros docentes participantes.
- Objetivos generales.

- Actuaciones dirigidas a:

  - Facilitar los procesos de escolarización: El intercambio de información para favorecer los procesos de escolarización de todo el alumnado, la transición entre etapas educativas y la acogida al alumnado de nueva incorporación.

  - Al desarrollo de programas específicos que pudieran dar respuesta a necesidades comunes de los centros de la zona, para contextualizar a cada zona educativa la puesta en marcha de programas que promuevan la convivencia escolar, la prevención y control del absentismo, la transición escuela-empleo, la atención al alumnado con problemas de salud, la interculturalidad y la cohesión social, entre otros.

  - La coordinación de los procesos de enseñanza- aprendizaje, la puesta en marcha de líneas comunes de acción tutorial, la coherencia y continuidad de las actuaciones de orientación educativa y profesional en el marco de la zona educativa.

  - Garantizar los procesos de colaboración y coordinación entre los diferentes recursos socioeducativos de la zona.

  - La formación permanente y, en su caso, los proyectos de innovación e intercambio de experiencias a desarrollar de forma conjunta en la zona.

- Los procedimientos y metodología seguida para la elaboración y posterior desarrollo del Plan; desde el análisis previo de necesidades como punto de partida, hasta las estrategias puestas en marcha para la organización de las sesiones o trabajo.

- El plan de evaluación interna con las dimensiones, indicadores y procedimientos: criterios, indicadores, instrumentos, temporalización, responsables, grado de consecución de los objetivos y propuestas de mejora.

1.4. *La evaluación del Plan de Orientación de Zona*

La evaluación de los Planes de Orientación de Zona se integra dentro del Plan de autoevaluación o de evaluación interna del Centro de Profesores o del Centro de Recursos y Asesoramiento a la Escuela

Rural y se recoge en la memoria anual.

2. *Descripción*

Desde la publicación del Decreto de Orientación y Formación en cada zona se están impulsando desde cada zona estos procesos de coordinación, y se han dado a conocer ya algunas buenas prácticas (González de la Higuera, 2008; Rodríguez de Guzmán, 2010).

Realizamos a continuación un balance de la evolución en los tres últimos cursos (de 07-08 al 09-10) de los diferentes tipos de coordinación que desarrollan los POZ de las 6 zonas de la provincia de Cuenca, a raíz de la evaluación realizada a partir de las memorias de los CEP y CRAER y de grupos de discusión mantenidos con los Asesores encargados de coordinar los POZ y de los Directores de los centros de los centros de formación a los que pertenecen.

2.1. *Análisis de las diferentes coordinaciones*

a) El traspaso de información psicopedagógica del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Los responsables de los Departamentos de Orientación de los IES/IESO se coordinan con los responsables de los Equipos de Orientación y Apoyo de los Centros de Infantil y Primaria, una vez que la Comisión de Escolarizacion tiene establecidos los centros en los que van a escolarizarse estos alumnos el curso próximo. A esta coordinación pueden incorporarse el profesorado (tutores, apoyos...) que cada zona estima conveniente.

En general el procedimiento es el adecuado así como la temporalización. En algunas zonas se han incorporado a estas reuniones los maestros de PT y AL. En la zona del capital debido a que el proceso de escolarización es múltiple (todo el alumnado de primaria puede solicitar cualquier centro de secundaria) es, como el resto de coordinaciones, especialmente complejo. Se opta en este caso por abrir un tiempo y Espacio en el CEP, para que se produzca el traspaso de información. Si bien en el futuro parece conveniente mantener la autonomía de los centros para ajustar sus reuniones y hacerla compatible con abrir un Tiempo y Espacio en el CEP, para que se produzca el traspaso en aquellos casos que no haya sido posible.

b) El traspaso de información relevante de todo el alumnado

que termina el tercer ciclo de Primaria.

Tal como establece el apartado 10. 1 de la Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado de Educación Primaria (DOCM 20 de junio de 2007) "al finalizar la Etapa y, en todo caso, siempre que se traslade de centro, el tutor o tutora elaborarán un informe individualizado sobre el grado de adquisición de los aprendizajes". Son los tutores de estos cursos los que se coordinan con los jefes de estudio y los responsables del departamento de orientación de los IES/IESO una vez que el alumnado tiene adjudicado el centro en el que va a escolarizarse el próximo curso. En las reuniones que se llevan a cabo para ello se hace entrega del informe de cada uno de los alumnos elaborado por los tutores de primaria con el asesoramiento de los Equipos de Orientación y Apoyo.

Este informe será diseñado y consensuado en el marco del Plan de Orientación de cada zona respetando los apartados mínimos que contempla el apartado 10.2 de la Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado de Educación Primaria. (DOCM 20 de junio de 2007)

Están consolidados, en general, los procedimientos y contenidos de estas coordinaciones de de forma que en el IES se puede adelantar la planificación de la respuesta educativa a este alumnado. En general se considera adecuado tanto el procedimiento como la temporalización. En la zona de la capital debido a que la adscripción es múltiple (como comentábamos más arriba) existe disparidad de procedimientos según los centros y se está aún acabando de perfilar un procedimiento homogéneo a partir de la definición de subzonas de acuerdo con un porcentaje significativo de alumnado recibido el último curso por los IES, de forma que se pueda garantizar la utilidad del procedimiento.

c) La coordinación de las programaciones didácticas de las áreas del tercer ciclo de Primaria con las áreas correspondientes de las programaciones didácticas del primer ciclo de Secundaria Obligatoria.

Los maestros que imparten dichas áreas en los centros de primaria se coordinan con los Departamentos Didácticos de los centros cuyo alumnado se venga escolarizando en un porcentaje significativo en

dichos IES/IESO. Se celebran al menos dos reuniones a lo largo del curso, preferentemente en los centros de secundaria. Como mínimo esta coordinación se establece en las áreas de matemáticas, lengua e inglés, siendo recomendable extenderla al resto de áreas. Los equipos directivos de los centros propician estos encuentros y velan para que su desarrollo compatibilice la autonomía de los centros, el incremento del éxito escolar y la continuidad y coherencia curricular entre etapas.
En la mayoría de zonas están consolidadas estas coordinaciones si bien cuesta llegar a acuerdos firmes por ambas partes y que éstos se reflejen en los documentos programáticos de los centros. En la zona de la capital, existen diferentes procedimientos según las subzonas, debido a las dificultades que plantea la adscripción múltiple, debiendo definirse cada año el un porcentaje de alumnado recibido el último curso para garantizar utilidad del procedimiento.

d) La coordinación de las actuaciones de orientación y tutoría establecidas en los centros de Primaria y los de Secundaria.

Los responsables Departamentos de Orientación de los IES/IESO se coordinan con los de los Equipos de Orientación y Apoyo de los centros cuyo alumnado se venga escolarizando en un porcentaje significativo en dichos IES/IESO. Se celebran al menos dos reuniones preferentemente en los centros de secundaria o en el CEP/CRAER de la zona.
La realización de esta coordinación es habitual pero es desigual su desarrollo en las diferentes zonas, En algunas zonas se realiza una puesta en común de lo que se hace en la zona y de los materiales con los que se trabaja pero falta, en general, un trabajo sistemático que articule las actuaciones de orientación y tutoría de los diferentes centros.

e) La coordinación ente los IES/IESO y los centros de Educación de Personas Adultas.

Se establecen las reuniones que se consideren pertinentes para la coordinación entre ambos, así como para el traspaso de información del alumnado que se traslada entre dichos centros.
En algunas zonas se está haciendo ya esta coordinación de forma de una forma sistemática, sobre todo cuando los centros están

participando en un Programa de disminución del Abandono Temprano.

f) La coordinación entre las escuelas infantiles (0-3) y los centros de Infantil y Primaria

Las Escuelas Infantiles y los Centros de Infantil y Primaria acuerdan de mutuo acuerdo una reunión en las dependencias de las Escuelas Infantiles durante la primera quincena de junio para la entrega de informes individualizados de cada alumno de 0-3 años y el traspaso del resto de información que se considere oportuna. A dicha reunión sacuden el Coordinador/a de Infantil y el Orientador/a de los Centros de Infantil y Primaria. A iniciativa de ambos centros se establecen cuantas reuniones adicionales se estimen convenientes para la coordinación de las programaciones didácticas de ambos ciclos.

En general se está dando una adecuada coordinación entre ciclos y etapas y con las Escuelas Infantiles de la zona y los CEIP, intensificada desde el traspaso en el 2008 a la administración educativa de las Escuelas Infantiles. En la zona de Cuenca, dada su complejidad, se está facilitando esa labor con la intermediación de los asesores de orientación del Centro de Profesores.

2.2. *Líneas de futuro*

La progresiva consolidación de la coordinación hace que se planteen líneas de trabajo en las que ir profundizando a partir de ahora, las citamos a continuación.

a) El traspaso de información psicopedagógica del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

- Mejorar la acogida y la respuesta educativa a este alumnado en el IES
- Establecer pautas comunes en el traspaso de información psicopedagógica.
- Revisar los PTI que llevan en educación primaria para para mejorar su respuesta educativa en la siguiente etapa.
- Información relevante para la organización y metodologías.

b) El traspaso de información relevante de todo el alumnado que termina el tercer ciclo de primaria.

- Mejorar la acogida y la respuesta educativa todo el alumnado en el IES
- Realizar y traspasar el informe individualizado con información relevante para adaptar la organización y metodología.
- Informar del nivel educativo de los alumnos.
- Diseñar y realizar procesos de acogida en cada subzona.

c) La coordinación de las programaciones didácticas de las áreas del tercer ciclo de primaria con las áreas correspondientes de las programaciones didácticas del primer ciclo de secundaria obligatoria.

- Facilitar el tránsito del alumnado a la educación secundaria para que la incorporación sea gradual y positiva
- Asegurar la continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Promover el intercambio de experiencias entre centros educativos
- Facilitar el asesoramiento de los servicios externos a los centros, especialmente el Servicio de Inspección Educativa y el Centro de Profesores, en acciones compartidas.
- Facilitar la coordinación de programaciones didácticas entre diferentes centros.
- Estimular la coordinación entre el profesorado de un mismo centro.
- Promover el incremento del éxito escolar promoviendo el desarrollo de las competencias básicas.

d) La coordinación de las actuaciones de orientación y tutoría establecidas en los centros de primaria y los de secundaria.

- Promover la coordinación de la acción tutorial como instrumento que asegura la continuidad en el proceso educativo y contribuye a la personalización de la enseñanza.
- Orientación académica y profesional:
  - Identificar los diferentes agentes y profesionales que trabajan en la orientación profesional, la formación y el empleo en la zona.

- Desarrollar protocolos y dispositivos de colaboración e intercambio de información, derivación o actuación conjunta entre los distintos servicios de orientación
- Conocer el Mercado laboral local: nuevos yacimientos de empleo, evolución, perfiles más demandados, formación existente y requisitos de las empresas.
- Impulsar la orientación profesional en los IES , CEPA y CEIP, a través de programas y acciones comunes

- Reducir el impacto de los factores personales y socioeducativos que inciden en el abandono del sistema educativo, - Cooperación con los Servicios Sociales para detectar al alumnado de la zona que ha abandonado el Sistema Educativo o desean una cualificación

- Coordinación socio-educativa:

- Asesorar sobre los recursos socio-educativos existentes en el entorno y facilitar el acceso a los mismos al alumnado y su familia en función de sus necesidades.
- Participar en la prevención del abandono y absentismo de los alumnos y, en colaboración con otros servicios externos e instituciones.
- Participar en el desarrollo de *actuaciones* dirigidas a la prevención y mejora de la convivencia en los centros y a la resolución pacífica de los conflictos y a la participación de toda la comunidad educativa.
- Promover la cooperación entre escuela y familia.
- Colaborar en la elaboración y en el desarrollo de los POZ, especialmente en los aspectos socio-familiares y profesionales.

e) La coordinación ente los IES/IESO y los Centros de Educación de Personas Adultas.

- Orientación académica y profesional:

- Identificar los diferentes agentes y profesionales que trabajan en la orientación profesional, la formación y el empleo en la zona.
- Desarrollar protocolos y dispositivos de colaboración e

intercambio de información, derivación o actuación conjunta entre los distintos servicios de orientación

- Conocer el Mercado laboral local: nuevos yacimientos de empleo, evolución, perfiles más demandados, formación existente y requisitos de las empresas.
- Impulsar la orientación profesional en los IES , CEPA y CEIP, a través de programas y acciones comunes

- Reducir el impacto de los factores personales y socioeducativos que inciden en el abandono del sistema educativo y cooperación con los Servicios Sociales para detectar al alumnado de la zona que ha abandonado el Sistema Educativo o desean una cualificación

- Coordinación socio-educativa:

- Asesorar sobre los recursos socio-educativos existentes en el entorno y facilitar el acceso a los mismos al alumnado y su familia en función de sus necesidades.
- Asesorar en medidas de segunda oportunidad

f) La coordinación entre las Escuelas infantiles (0-3) y los Centros de infantil y Primaria.

- Mejorar los procesos de transición familia- escuela

- Mejorar la acogida y la respuesta educativa todo el alumnado en el IES

- Realizar y traspasar la evaluación psicopedagógica y el informe individualizado con información relevante para adaptar la organización y metodología.

- Diseñar y realizar procesos de acogida en cada subzona

- Facilitar el tránsito del alumnado a la etapa 0-3 para que la incorporación sea gradual y positiva

- Asegurar la continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- Promover el intercambio de experiencias entre centros educativos

- Facilitar el asesoramiento de los servicios externos a los centros, especialmente el Servicio de Inspección Educativa y el Centro de

Profesores, en acciones compartidas.

- Facilitar la coordinación de programaciones didácticas entre diferentes centros.

g) El Plan de orientación de Zona para la disminución de las bolsas de abandono temprano de la escolarización.

- Promover la puesta en marcha de nuevas oportunidades para el alumnado que no ha titulado o ha abandonado el sistema educativo: detección de bolsas de abandono escolar, acompañamiento y seguimiento individualizado de los jóvenes, experiencias innovadoras y refuerzo de los mecanismos que permiten el retorno al sistema educativo, formación y cualificación de los jóvenes mediante formación profesional del sistema educativo, formación profesional para el empleo y enseñanzas para personas adultas.

- Facilitar la coordinación de actuaciones e intervención sobre el contexto: coordinación entre los propios centros y con diferentes instituciones y entidades para la prevención, intervención y seguimiento del absentismo escolar, coordinación entre distintas instituciones para la derivación, información y orientación profesional, creación de redes locales de colaboración para reducir el abandono escolar temprano y mejorar la formación y cualificación de los jóvenes...

- Diseñar y realizar formación conjunta de los miembros de la comunidad educativa y otros implicados en el Programa.

- Participar en la red de colaboración que se establezca entre los centros y otras instituciones que intervienen en programas para la reducción del abandono y la promoción de éxito educativo

3. *Conclusiones*

A lo largo de estos tres cursos se ha ido redimensionando el POZ en la zona ampliando su perspectiva desde lo que era una coordinación de las estructuras de orientación hacia una coordinación de orientación de todos los centros de la zona, ampliando progresivamente también la coordinación con el resto de entidades socioeducativas.

El balance es claramente positivo si bien hay zonas donde está resultando más compleja esta coordinación debido a diferentes causas: la adscripción múltiple, la desigual implicación de algunos centros, la dificultad en algunas zonas de consensuar acuerdos firmes... En la actualidad se están intensificando los procesos de facilitación en el marco de los POZ para su consolidación y profundización en líneas de trabajo comunes entre etapas y centros, buscando establecer redes de colaboración entre centros y entre los distintos agentes socioeducativos con el fin de conseguir el éxito escolar de todo el alumnado.

4. *Referencias bibliográficas*

Antúnez, S. et. Al. (2007). *La transición entre etapas*. Barcelona: Graó.

Antúnez, S. (2007). El cuidado de los proceso de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. En S. Antúnez et al. *La transición entre etapas*. Colección claves para la innovación educativa, nº, 39. Barcelona: Graó, págs 23 a 30.

Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha (2010). *Plan para la reducción del abandono temprano.* Extraído el 30 de agosto de 2010 en http://www.educa.jccm.es/educajccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=70625&locale=es_ES&textOnly=false

Decreto 138/2002, de 08-10-2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

Decreto 43/2005, de 26-04-2.005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Decreto 78/2005, de 05-07-2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

Gairín, J., (2004). *La transición como oportunidad y problema educativo*. En *La transición entre etapas educativas* (Simposio). Actas del VIII Congreso internacional de organización de instituciones educativas. Extraído el 5 de mayo de 2010 desde

http://peremarques.pangea.org/dioe/Simposio%20Transici%C3%B3n%
Gimeno, J. (2007). La diversidad escolar y las transiciones. En Antúnez, S. et. al.: *La transición entre etapas*. Colección claves para la innovación educativa, nº, 39.. Barcelona: Graó, págs 13 a 22.
González de la Higuera, J.J. *Programa de transición entre etapas*. Comunicación presentada al V Encuentro Nacional de Orientación. Sevilla.
Manzanares, A. (2008). *Modelos institucionales de orientación educativa y profesional y aprendizaje a lo largo de la vida*. En J. Gairín y S. Antúnez Rivas (Ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
Martínez, M. (2004). *La transición de primaria a secundaria. La experiencia de dos centros públicos de Cerdanyola del Vallés*. En Gairín, J. En La transición entre etapas educativas (Simposio). Actas del VIII Congreso internacional de organización de instituciones educativas. Extraído el 5 de mayo de 2010 desde http://peremarques.pangea.org/dioe/Simposio%20Transici%C3%B3n%
Monarca, H.A. y Rincón, J. (2010). "Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?" *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 401, 28-31.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.
Molina, V. y Rozalén, F. (2006). "El modelo de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha". *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, Nº. 3, 2006.
Molina, V. (2007) *El Modelo de Orientación Educativa y Profesional de Castilla-La Mancha.* Actas I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía. Volumen I. Ponencias. Ed. Junta de Andalucía. págs 201-231.
Molina, V. (2008). *El modelo de orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Castill- La Mancha*. En J. Gairín y S. Antúnez Rivas (Ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 336-346). Madrid: Wolters Kluwer.
Rodríguez de Guzmán, J. (2010). *Asesoría de Orientación y Atención a la Diversidad en un CEP*. Comunicación presentada al I Congreso Estatal de Formación del Profesorado: Conectando Redes. Madrid.

Rozalén, F. (2008) *El perfil profesional de los orientadores en Castilla-La Mancha.* En J. Gairín y S. Antúnez Rivas (Ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 347-356). Madrid: Wolters Kluwer.
Rozalén, F. (2009). El modelo de educación educativa y profesional: Modelo en el que sustenta la Atención a la Diversidad en Castilla-La Mancha. En. M. A. Casanova y M.A. Cabra (coord.). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.

Las zonas educativas en Cataluña. Un espacio para la corresponsabilidad orientado a la mejora de los resultados educativos

J. Ignasi García Plata
Subdirector General de Organización y Calidad de los Centros Educativos. Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya

1. *Contextualización de las zonas educativas en el marco de la Ley de Educación de Cataluña*

La Ley de Educación de Cataluña crea las zonas educativas como un ámbito territorial de participación, colaboración y corresponsabilidad de la administración educativa y de la administración local para programar y planificar la oferta educativa en el municipio. El establecimiento de las zonas educativas, desde esta perspectiva, es la consecuencia de la maduración del concepto de descentralización y corresponsabilidad con el mundo local que se ha ido produciendo en los últimos tiempos y que la Ley de Educación consolida conceptualmente.
Para visualizar la potencialidad que representa la zona educativa, es necesario contextualizarla en el marco de las iniciativas desplegadas en la Ley de Educación, en lo que podríamos considerar como un profundo cambio de las reglas de juego en la relación entre los centros educativos y las administraciones con responsabilidad en la educación. Especialmente, hay que relacionarla con una de sus medidas emblemáticas: la autonomía de los centros educativos.
La apuesta por la autonomía de los centros educativos nace de la convicción de que la mejora de la calidad de la educación en general y

la mejora de los resultados educativos en particular requiere un escenario de autonomía que supere el igualitarismo inoperante de nuestro sistema. La autonomía se basa fundamentalmente en el principio de que la calidad educativa de los centros depende en gran medida de su capacidad de articular un proyecto educativo que aglutine al profesorado y a la comunidad educativa, que dé sentido al trabajo en equipo del profesorado y que consiga la complicidad de las familias. Esto sólo es posible si el centro tiene capacidad para tomar decisiones importantes sobre temas que hasta ahora han sido responsabilidad exclusiva de la administración. La determinación de la plantilla del centro o la selección de una parte significativa de esta plantilla por parte del centro, por poner dos ejemplos, son márgenes de autonomía necesarios para que un proyecto educativo se pueda desarrollar con credibilidad y para que el colectivo docente pueda aportar el plus de calidad que mejora la calidad educativa: el compromiso. Compromiso con un centro y con su proyecto. Autonomía que tiene que estar necesariamente complementada por la evaluación de los centros, del profesorado y de la dirección. La evaluación, desde este punto de vista valora la eficiencia de los centros en su práctica educativa y su incidencia en los resultados educativos y, a partir de la evaluación, se pueden emprender las medidas de mejora. Autonomía y evaluación sustituyen el tradicional paternalismo igualitarista de la administración en su relación con los centros educativos.

Así, pues, se parte de la base que la autonomía de los centros es una condición necesaria para la mejora de la calidad, pero ¿es suficiente? Muchos de los retos educativos no se pueden abordar desde la individualidad de cada centro. En este sentido, la zona educativa es un ámbito complementario de la autonomía para abordar los retos de la calidad del sistema educativo. Podemos ejemplarizar esta afirmación con algunas situaciones que evidencian la necesidad de espacios de intervención que superan a los propios centros:

a) La necesidad de establecer un itinerario educativo en la enseñanza básica que asegure la continuidad entre les etapas de primaria y de secundaria. Actualmente, lejos de producirse esta continuidad, se constata una fractura importante en aspectos metodológicos y de

enfoque del currículum que tienen consecuencias importantes. Conseguir en los centros públicos un itinerario formativo para cada alumno coherente y sin rupturas debe ser un reto prioritario. Esto requiere definir adscripciones entre centros bien delimitadas y desarrollar proyectos educativos complementarios. Este aspecto, de gran trascendencia en la calidad de la oferta educativa en la enseñanza básica, requiere adoptar decisiones sobre la planificación de la oferta. Esta planificación ajustada a las características del territorio sólo es eficiente si se realiza desde la proximidad y con la complicidad de los centros afectados.

b) La necesidad de mejorar la oferta de enseñanza post-obligatoria. Nuestro sistema educativo mantiene una oferta postobligatoria atomizada. Muchos centros con oferta de pocas líneas de bachillerato; bastantes con la oferta de una única línea. Esta realidad muestra un panorama poco eficiente que, además de malbaratar recursos públicos, empobrece la oferta educativa. Efectivamente, un centro de una línea no puede ofrecer todo el abanico de materias posibles para cada modalidad, reduciendo de forma importante las posibilidades de elección al alumnado. Así pues, se hace necesario una reestructuración de esta etapa que concentre más líneas de bachillerato en menos centros, que permitan definir para cada alumno el itinerario formativo que mejor se adapte a sus capacidades e intereses. Esta reestructuración requiere, para ser efectiva, una gestión desde la proximidad. No tiene el mismo efecto que la administración realice esta reestructuración desde la distancia, a que sean los agentes directamente implicados los que compartan la necesidad del ajuste y participen en la construcción de la solución. En este caso, se ganará en eficacia y complicidad.

c) Las mejoras metodológicas en la aplicación del currículum o las medidas para reducir el absentismo escolar o el abandono prematuro, por ejemplo, deben ser abordados por cada centro en el marco de su autonomía, pero la cooperación, el trabajo en red enriquece la perspectiva de cada centro y permite abordar conjuntamente y con más eficacia líneas de mejora: formación de profesorado, difusión de buenas prácticas.

Todos estos ejemplos muestran la necesidad de un ámbito de corresponsabilidad de las administraciones y de los agentes educativos para abordar desde la proximidad y con trabajo cooperativo los retos educativos.

2. *Caracterización de la zona educativa*

La zona educativa representa el ámbito idóneo para la participación, la colaboración y la corresponsabilidad entre las administraciones con responsabilidad educativa con la finalidad de planificar, programar y proveer el servicio educativo. También es el ámbito idóneo para concretar la participación de los centros y de la propia sociedad civil. La delimitación de las zonas educativas debe realizarse teniendo en cuenta los factores siguientes:

- Proximidad y trabajo en red. Resulta imprescindible que la zona educativa establezca una delimitación territorial que permita articular la oferta educativa de todos los niveles no universitarios atendiendo a criterios demográficos, culturales, sociológicos y a las redes educativas existentes. Es decir, todo el territorio tiene que verse reflejado en zonas educativas, que pueden tener un ámbito municipal o supramunicipal, pero su articulación debe tener necesariamente en cuenta las redes naturales de centros y la interlocución de la administración local. No sería efectivo crear zonas perfectas en el papel, pero que no dieran respuesta a estas variables que hacen creíble la zona educativa.
- Trabajo integrado. La zona educativa da sentido y potencia el trabajo integrado de los agentes socioeducativos (centros y servicios educativos, inspección de educación, administración local, familias, sociedad civil y tejido empresarial). En particular, se convierte en un ámbito privilegiado para visualizar la unidad de acción de todos los centros sostenidos con fondos públicos, independientemente de su titularidad. Desde este punto de vista, es también una apuesta por consolidar el concepto de servicio público de educación en el territorio con todo lo que eso comporta de derechos y obligaciones. Derecho a participar de los recursos públicos de educación y la obligación, entre otros aspectos, de participar en igualdad en la

escolarización de alumnado con necesidades educativas específicas.

La articulación de las zonas educativas, además de la programación de la oferta educativa, se orienta a la consecución de objetivos educativos:

- La mejora de los resultados educativos y del éxito escolar.
- La mejora de la cohesión social, la equidad consiguiendo una escolarización equilibrada entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, independientemente de su titularidad.
- La prevención y reducción del abandono escolar prematuro. El incremento de alumnado que acredita titulación de enseñanza post-obligatoria.
- La mejora de la eficiencia en la gestión de recursos existentes en el territorio.

Merece especial atención el objetivo de mejorar la eficiencia en el uso de los recursos educativos. La creación de una zona educativa no comporta la aportación de nuevos recursos más allá de la creación de la figura de director de zona. Está muy instalada la cultura de que la implantación de una nueva iniciativa comporta necesariamente la aportación de recursos. En realidad, lo que realmente aporta la zona es la mejora de la eficiencia en el uso de los recursos que ya están en el territorio y optimizarlos poniéndolos al servicio de unos objetivos compartidos. La administración educativa dispone de importantes recursos externos a los centros, además de la inspección de educación, como son los servicios educativos y otros programas de temáticas específicas. Los municipios aportan sistemáticamente recursos en forma de actividades complementarias, subvención de actividades, programas de prevención del absentismo. Otras administraciones que no tienen finalidad educativa: sanidad, interior o bienestar social por ejemplo, también tienen incidencia educativa y pueden aportar recursos al sistema. En este sentido, el asesoramiento de los profesionales de salud sobre alumnos con trastornos emocionales; la intervención sobre las familias en situación de riesgo de los servicios sociales, o la colaboración de la policía en la intervención sobre el

absentismo o en la prevención en entornos conflictivos son ejemplos de actuaciones que ya están realizando y pueden articularse de forma más intensa y eficiente en el marco de una zona educativa, a través de una gestión próxima y con visión global. La propia sociedad civil da muestras de implicación educativa, a pesar de estar todavía poco estimulado por parte de las administraciones. Hay abundantes experiencias de pequeñas empresas que colaboran en la formación de alumnos del segundo ciclo de la ESO con fracaso escolar acumulado, complementando la formación del instituto con la presencia en un entorno de trabajo que les ayuda a madurar y les hace valorar la importancia de la titulación académica, colaborando así con el éxito educativo de este alumnado. Los ejemplos indicados sirven para destacar la existencia de importantes recursos en el territorio que, con frecuencia, actúan de acuerdo a la lógica de la administración que los promueve. La aportación sustantiva de la zona reside en aprovechar todos los recursos existentes y alinearlos de acuerdo a un plan: el proyecto de la zona educativa y bajo un liderazgo situado en el territorio: el director de zona educativa.

3. *Funciones de las zonas educativas*

Las funciones de las zonas educativas están recogidas en dos resoluciones de los años 2008 y 2009 y abarcan los ámbitos siguientes:

a) Ámbito general

- Liderar el proyecto de zona educativa
- Coordinar a la inspección de educación
- Coordinar los servicios educativos y otros agentes educativos
- Representar a la dirección de los servicios territoriales en la zona
- Realizar la interlocución en materia educativa con la administración local
- Participar en comisiones sectoriales con otras administraciones

b) Ámbito de escolarización

- Liderar planes de escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas en los diferentes centros

educativos de la zona educativa, tanto públicos como privados concertados.

- Participar en mesas mixtas de planificación

- Colaborar con las oficinas municipales de escolarización y presidir las comisiones de garantías de admisión.

- Analizar la eficiencia de la oferta educativa de la zona.

c) Ámbito de excelencia

- Impulsar el trabajo en red, la innovación y el uso eficiente de los recursos.

- Vincular los objetivos del plan de formación del profesorado al proyecto de la zona educativa.

- Supervisar y dirigir las actuaciones de los servicios educativos, de acuerdo al proyecto de zona educativa.

- Impulsar planes educativos de entorno y otros planes socioeducativos .

- Vincular la oferta educativa al entorno (sector productivo, planes locales...)

4. *El proyecto de zona educativa*

El elemento central que articula y da sentido con plenitud a la corresponsabilidad educativa y al trabajo en red de los agentes educativos lo constituye el proyecto de zona educativa.

El proyecto de zona educativa se orienta a la consecución de los objetivos de zona: éxito educativo, cohesión social y escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas y reducción del abandono escolar prematuro. Dos elementos centrales caracterizan este proyecto de zona educativa:

1) La consideración del proyecto educativo como hoja de ruta orientada a la consecución de los objetivos del sistema educativo: éxito educativo, cohesión social y reducción del abandono. Con un formato de planificación estratégica de cinco años (uno de diseño y cuatro de aplicación), el proyecto define las líneas estratégicas y las prioridades para conseguir los objetivos en función de las

circunstancias específicas de cada territorio: el contexto socio-económico y cultural y la diagnosis de la situación educativa a partir de los indicadores básicos del sistema. La priorización de estas estrategias da sentido y coherencia al diseño en cada curso de actuaciones concretas y a la coordinación de los recursos de la zona educativa procedentes de las administraciones y de la propia sociedad civil. La inspección de educación, los servicios educativos, los propios centros y otros agentes actúan de acuerdo a las prioridades definidas en el proyecto de zona. Finalmente, el proyecto es evaluado anualmente con el fin de reorientar las actividades e incluso las estrategias priorizadas.

2) La participación de los agentes educativos. El éxito del proyecto de zona educativa requiere la implicación de todos los agentes presentes en el territorio y, de forma muy especial, de los propios centros educativos. Es imprescindible garantizar un proceso real de participación en la elaboración del proyecto de zona. De hecho, el decreto de autonomía de centros educativos aprobado en el mes de agosto de 2010 establece que los proyectos educativos de los centros tendrán en cuenta el proyecto de zona educativa. En este proceso, adquiere un valor prioritario compartir la diagnosis sobre la situación educativa de la zona. Se recomiendan procedimientos propios de la planificación estratégica, como el DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) para compartir el análisis del contexto (amenazas, oportunidades) y la posibilidad de respuesta de los centros (fortalezas y debilidades). A partir de aquí, se establecen las prioridades. La disponibilidad de información compartida sobre indicadores básicos del sistema en la zona (índice de graduación, de superación de pruebas de competencias básicas de sexto de primaria y cuarto de ESO, de abandono prematuro, de absentismo, de superación de áreas...) refuerza y centra las prioridades del análisis compartido. En todo caso, las interpretaciones sobre las causas de los resultados, no siempre coincidentes, hacen imprescindible el proceso participativo como fórmula que garantiza la reflexión compartida y el compromiso con las estrategias que se prioricen.

5. *Estructura organizativa*

La estructura organizativa de las zonas educativas se orienta a consolidar tres aspectos fundamentales: el liderazgo, la corresponsabilidad entre las administraciones y la participación de los agentes educativos.
El liderazgo es un aspecto básico para que la zona educativa acabe siendo una entidad colectiva que actúa con criterios compartidos y no una instancia administrativa más, riesgo a evitar a toda costa. En definitiva, la dirección de la zona educativa representa la presencia de la titularidad pública en el territorio. Por este motivo, coordina la inspección y dirige los servicios educativos. La dirección de la zona educativa está asignada a la inspección de educación con la finalidad de buscar la máxima potencia de liderazgo y se apuesta por un perfil directivo con las características siguientes:

- Autoridad reconocida en el territorio.
- Capacidad de dirigir equipos
- Aptitudes para la comunicación pública
- Capacidad para actuar en entornos complejos
- Capacidad negociadora
- Habilidad en la gestión de proyectos transversales y en red
- Visión estratégica.

La corresponsabilidad de las administraciones educativas se concreta en la creación de la comisión institucional y la comisión de coordinación. La comisión institucional, formada por el director de los servicios territoriales del departamento de educación y por el alcalde del municipio, tiene por finalidad aprobar el proyecto de zona educativa y evaluar anualmente el grado de aplicación del proyecto y la evolución de los resultados educativos.
La aprobación del proyecto de zona y la rendición de cuentas da mayor sentido y profundidad a la corresponsabilidad porque permite relacionar la planificación educativa y las inversiones con la constatación de la mejora de los parámetros de calidad educativa en el municipio. En definitiva, la constatación de que la mejora del servicio público de educación no se evalúa fundamentalmente por la

cuantificación de las inversiones económicas, sino que tiene en cuenta la constatación de las mejoras educativas.

La participación de los agentes educativos se articula formalmente con la creación de la comisión de coordinación. Esta comisión está formada por representes de las direcciones de los centros, de los servicios educativos, de la administración local, padres y madres de alumnos, la inspección de educación y representación de la sociedad civil y el mundo productivo, en función de las características de cada zona. La comisión de coordinación tiene la función de elaborar y aplicar el proyecto de zona y la rendición de cuentas delante de la comisión institucional.

6. *Evaluación y rendición de cuentas*

La zona educativa, como hemos visto, aporta corresponsabilidad, proximidad y participación en la toma de decisiones. También aporta racionalización y eficiencia en la gestión de los recursos públicos. Pero lo que le da sentido finalmente es la contribución a la mejora de los indicadores de progreso del sistema educativo. Desde este punto de vista, la rendición de cuentas se fundamenta en evidencias sobre la mejora del servicio público y aporta elementos de reflexión que permitan reconducir el proyecto de zona educativa hacia la mejora de estos indicadores. Este planteamiento de rendición de cuentas aporta elementos de calidad en relación a la tendencia a valorar las medidas de la administración en base a percepciones y volumen de las inversiones. La rendición de cuentas considera dos niveles:

- La valoración sobre el grado de aplicación del proyecto, con especial referencia a la calidad y el impacto de las actuaciones desarrolladas. Esta valoración se realiza sobre los indicadores definidos en las actividades del propio plan e incorpora el análisis sobre la eficiencia en el uso de los servicios públicos.
- La valoración sobre los resultados y el grado de consecución de los objetivos a través de los indicadores de progreso. Cuando se inicia el proyecto de zona educativa se hacen públicos los indicadores relevantes de resultados globales de la zona. Estos datos se establecen como punto inicial a partir del cual valorar anualmente la

progresión de los resultados. De esta forma, cada centro puede relacionar sus propios resultados con los de la zona educativa. De acuerdo con este criterio y con las prioridades establecidas en el proyecto de zona educativa, los centros, y los servicios externos concretan las actuaciones anuales.

La rendición de cuentas se realiza en dos niveles:

- Un primer nivel se realiza en la comisión de coordinación con los representantes de las direcciones de los centros educativos, la inspección, los servicios educativos, y los técnicos municipales. En este primer nivel se analiza la aplicación de las actividades y el grado de consecución de los objetivos. A partir de aquí, se introducen las medidas correctoras en el proyecto y se dibujan las líneas de actuación para el próximo curso.
- Un segundo nivel se realiza en la comisión institucional. En este nivel, se realiza un resumen de la valoración hecha por la comisión de coordinación y de las propuestas para el próximo curso. También se analiza la eficiencia en el uso de los recursos públicos de la zona y se aportan valoraciones que permitan adoptar medidas de política educativa que tengan incidencia en la zona educativa.

En síntesis, la creación de zonas educativas representa un complemento necesario de la autonomía de los centros para abordar los retos de calidad del sistema educativo con un proyecto compartido; establece un espacio de corresponsabilidad que permite ajustar la oferta y la programación educativa a la singularidad de cada territorio; potencia la unidad de acción de todas las iniciativas presentes en el territorio dándole un efecto multiplicador a cada una de ellas; racionaliza y aporta eficiencia en la gestión de los recursos públicos de las administraciones y estimula la creación de recursos compartidos. En último término, potencia la cultura de la rendición de cuentas basada en indicadores objetivos de calidad del servicio público de educación.

Educar con otros ojos

Equipo de Maestros del Centro Rural de Innovación Educativa

de Cuenca

CRIEC Carboneras de Guadazaón (Cuenca). Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

1. *Marco de referencia del CRIEC*

Cuenca es una provincia serrana, alcarreña y manchega, lo cual la dota de unas peculiares características como son: baja densidad de población (12 hab/km²), dificultades de comunicación que condicionan el desarrollo, diversos niveles económicos (más elevado en la zona de la mancha), poco carácter asociativo y nivel cultural medio-bajo.

De todo ello nació la necesidad de crear un centro que paliara las necesidades derivadas del ámbito rural, centro éste que aunara y facilitara recursos y situaciones propicias para el desarrollo de la socialización, la convivencia, el aprendizaje, autonomía...

Así, en el curso 1984/85, tras la experiencia de Teruel ve la luz el Centro Rural de Innovación Educativa de Cuenca en la localidad de Carboneras de Guadazaón, aprovechando las instalaciones de una antigua Escuela Hogar.

El CRIEC, por tanto, nace para compensar aquellas carencias connaturales a la pequeña escuela rural, pretendiendo ser un camino que posibilite al alumnado de las pequeñas escuelas, permaneciendo en ellas, alcanzar unas cotas educativas en condiciones de igualdad a las de otros compañeros que cursan sus estudios en un marco social, cultural y humano más favorecido. Nace como apoyo, colaboración y complemento de la escuela rural, no como una alternativa que la suprime.

A pesar de todo esto, es notable destacar el valor del entorno rural como fuente de sabiduría popular, custodio de las tradiciones y del patrimonio natural de la provincia, lo cual nos sirve de base para trasladar al alumnado el deseo de conocer y el empeño por conservar y mejorar para avanzar.

Actualmente, el CRIEC es el único centro de estas características en toda Catilla-La Mancha. Cuenta con un equipo docente de seis personas y recibe semanalmente alumnado del tercer ciclo de primaria procedente de la provincia de Cuenca y de fuera de ella. Con dichos alumnos se desarrolla un proyecto educativo.

Desde el año 2000 el CRIEC es un centro integrado en la estructura de servicios provinciales de la Junta de Comunidades, y depende del área de Atención a la Diversidad.

2. *Principios*

* **Innovación**

Organizarse como un espacio educativo que ofrece condiciones idóneas para investigar y experimentar propuestas educativas elaboradas por un equipo docente con un amplio campo de influencia: colegios, profesorado, alumnado y familias de la provincia de Cuenca.

* **Autonomía**

Posibilitar la plena autonomía del centro con respecto al funcionamiento, organización, gestión económica y desarrollo del proyecto educativo.

* **Convivencia**

Ofrecer al alumnado situaciones ricas en relaciones personales diferentes a las habituales e impregnar esas relaciones de tolerancia, respeto y ternura permitiendo la libre expresión de ideas y sentimientos.

* **Colaboración**

Posibilitar la coordinación y colaboración entre el CRIEC y las distintas personas, sectores e instituciones de la comunidad educativa.

* **Participación**

Participar en el uso y creación de las propuestas educativas que se ofrecen en las diferentes instituciones de nuestro entorno: museos, biblioteca, instalaciones deportivas...

* **Aprovechamiento de los recursos del entorno**

Utilizar el entorno natural, social y cultural como elemento motivador de la actividad educativa y como fuente de recursos didácticos, sacando la escuela de las aulas y convirtiéndolo en una finalidad en sí que se puede mejorar y mejorar tras la acción educativa.

* **Compensación**

Ofrecer una amplia gama de actividades que favorezcan el desarrollo integral del alumnado y a su vez sirvan de estímulo y compensen las carencias que puedan existir en su entorno si es que las hubiere.

* **Continuidad**

Promover y favorecer la continuidad didáctica del proyecto en los centros educativos, tanto antes como después del paso de los alumn@s por el CRIEC.

* **Trabajo en equipo**

La toma de decisiones, reparto de tareas y organización del centro será consensuada por parte de todo el equipo educativo, siendo fundamental el trabajo conjunto encaminado hacia la consecución de los mismos objetivos.

* **Divulgación**

La difusión entre el profesorado y el alumnado de los centros del trabajo realizado en el CRIEC servirá como elemento motivador de la propia acción educativa.

* **Retroalimentación**

Alimentar el proyecto con intercambios de ideas y experiencias a través de visitas a otros centros CRIE y de enseñanzas no regladas, prácticas de la escuela de Magisterio ,museos ,instituciones , profesorado acompañante y actividades de formación.

* **Apertura**

Abrir el centro a toda la comunidad escolar, a otros centros y proyectos de innovación y a la sociedad en general como forma para que el centro se mantenga "vivo".

3. *Objetivos*

3.1. *Objetivos generales*

- Ofrecer al alumnado la oportunidad de realizar una serie de actividades que apoyen y complementen la educación recibida en sus escuelas, incidiendo en los aspectos convivenciales y de socialización.
- Conseguir que el CRIEC sea un espacio educativo de investigación y experimentación didáctica, divulgador de ideas, metodología y materiales presente en la realidad educativa de la provincia.
- Elaborar materiales curriculares propios adecuados al contexto tanto por parte del profesorado como del alumnado y en diferentes soportes.
- Educar para la vida, desde el respeto de todo aquello que nos rodea. La situaciones vividas en el CRIEC provocan la puesta en

marcha de estrategias y mecanismos de relación social ricos en sentimientos, afectos y emociones.

3.2. *Otros objetivos*

- Formar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia dentro de los principios democráticos de convivencia.
- Ofrecer al alumnado la posibilidad de compartir e intercambiar experiencias con un grupo de iguales ampliando su horizonte de relaciones personales y sociales.
- Ofrecer una amplia variedad de actividades que completen los aspectos instructivos de los centros asistentes.
- Fomentar nuevas formas de relación con el entorno y el medio ambiente creando hábitos y actitudes positivas para su defensa y conservación.
- Introducir al alumnado en la práctica de deportes alternativos en estrecho contacto con la naturaleza: escalada, piragüismo, natación, juegos populares...como mejora del bienestar personal y sin fines competitivos.
- Ofrecer al alumn@ diferentes vertientes de acercamiento al hecho sonoro y musical: canciones, danzas, fabricación de instrumentos, música por ordenador...
- Acercar al alumnado al mundo de la comunicación: radio, fotografía, cine, nuevas tecnologías...
- Educar en el conocimiento y puesta en práctica de normas de educación vial, como forma de respeto hacia sí mismo y hacia los demás.
- Potenciar la utilización del entorno como fuente de conocimientos y aprendizajes.
- Fomentar la creatividad del alumn@ y el maestro a través de diferentes talleres.
- Fomentar el respeto hacia las diferencias individuales sean del tipo que sean: culturales, intelectuales, etnia, sexo, religión, origen

social...

- Fomentar actitudes críticas y comprometidas.

- Desarrollar estrategias en el alumn@ para la resolución de conflictos.

- Dar cauce a la expresión individual para reflexionar y opinar públicamente.

- Favorecer la autonomía personal a través de hábitos de higiene, alimentación y salud, y el desenvolvimiento de los escolares en un marco socio-cultural distinto del medio familiar.

4. *Metodología*

4.1. *Principios metodológicos*

- La **Socialización**, pues de la interacción social surge el aprendizaje.

- La **Actividad manipulativa** como principal protagonista.

- La **Observación** del alumnado, teniendo en cuenta sus opiniones y reflexiones para conseguir **Aprendizajes Significativos.**

- La **Reflexión**, el **Razonamiento** de posturas y **Deducción** como forma de descubrir y construir el conocimiento.

- La utilización del **Entorno** como recurso didáctico fundamental.

- La **Sorpresa**, proponiendo actividades que muevan a la libre **Participación** y mantengan la **Atención** del alumnado en su desarrollo.

- La **Libertad**, la ternura y el fomento de la **Autoestima** como única forma de educarse felizmente.

- El **Respeto** porque es la base de la **convivencia** pacífica.

- La **Armonía**, ya que con cada aprendizaje se recuerda el ambiente en el que se produjo.

- La **Exigencia Personal** y la **Autocrítica** para evolucionar en la personalidad

4.2. *Estrategias metodológicas*

-Agrupamientos flexibles en función de las diferentes actividades a realizar.

- Organización de **salidas fuera del centro** para aprovechar los recursos que nos ofrece el entorno.

- Planteamiento de actividades grupales a través de las cuales consigamos una agradable y respetuosa **convivencia.**

-Distribución y rotación de responsabilidades en cuanto a tareas domésticas (comedor y dormitorios).

-Orden y calma en el día a día.

- Preocupación por la **escucha.**

-Ruptura de algunos prejuicios sexistas a través de hábitos como: uso compartido de baños, duchas comunes, dormitorios en la misma planta ...

-Reducir, reciclar y reutilizar . Aplicado a todos los aspectos del centro: consumo energético, material, alimentos, agua...

5. *Bases de funcionamiento*

Órganos de gobierno:

CLAUSTRO DE PROFESORES. Órgano de participación integrado por la totalidad de los profesores que presten servicios en el centro. Será presidido por el director/a.

DIRECCIÓN. Este centro, por sus características particulares, no cuenta con un Equipo Directivo propiamente dicho, sino que desde el punto de vista administrativo solo existe un Director. Este es nombrado por la Administración cada dos años a propuesta del Claustro.

El Equipo CRIEC cree que el cargo ha de tener un carácter rotativo entre los miembros del Claustro.

SECRETARIO/A. Aunque no existe nombramiento, un miembro del equipo CRIEC se encarga de las funciones de secretaría. Este cargo tiene carácter rotativo y recae en un miembro del equipo. La elección se lleva a cabo cada dos años en Claustro.

ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO CRIEC. Los miembros del equipo se agrupan por parejas. La organización y funcionamiento del Equipo

CRIEC se basa en una serie de premisas:

- Mismo tiempo de docencia directa con el alumnado participante por parte de todos los miembros del equipo.
- Presencia de al menos cuatro miembros del equipo en el grueso de las actividades.
- Reparto de tareas.
- Sistema rotacional de cargos, ya sean de nombramiento oficial o de organización interna: dirección, coordinación, secretaría...
- Decisiones consensuadas por parte de todo el equipo o por mayoría.

Las funciones de este equipo son de tres tipos:

- Las relacionadas con el trabajo directo con los alumnos: programación y preparación de actividades, elaboración de materiales, desarrollo de actividades, vigilancias, cuidado de alumnos enfermos, vigilancia de comedor...
- Las referidas con la organización y funcionamiento interno del CRIEC: compra de material, biblioteca, inventario, intendencia, transporte, gestión económica, elaboración del proyecto anual y la memoria fin de curso...
- Aquellas que tienen que ver con la coordinación con los centros escolares asistentes y con las instituciones que de una u otra forma inciden en el desarrollo del programa y la participación en actividades de educación permanente del profesorado , bien como asistentes o bien como ponentes.

Algunas de estas tareas son abarcadas por un miembro del equipo de manera más específica: dirección, gestión económica, relación con CP de la zona, elaboración de menús...
Existen unos criterios de selección de los centros que atienden a un orden de preferencias indicado desde la Delegación Provincial de Educación:

- Centros Rurales Agrupados de la provincia de Cuenca.

- Centros Rurales Agrupados del resto de provincias de nuestra comunidad.
- Colegios públicos completos de la provincia de Cuenca.
- Colegios públicos completos de Cuenca capital.

Una premisa obligatoria para que un centro pueda asistir al CRIEC, es que los alumnos deberán estar acompañados a lo largo de toda la semana por un maestro de su centro.

Coordinación:

EQUIPO CRIEC. Dada la necesidad derivada de la actuación con diferentes grupos de alumnos cada semana, se vio la necesidad de dedicar un espacio de tiempo en el cual se analizaran las características del grupo en cuestión, y las posibles propuestas de mejora, que más se adecuaran a la situación.

CENTROS ASISTENTES.

- La coordinación con los centros comienza a principios de septiembre con el envío de una carta invitando a la participación y la hoja de solicitud a todos los centros públicos de la provincia.
- Posteriormente, una vez estudiadas las solicitudes y adjudicadas las semanas de participación, también durante el mes de septiembre, se informa por escrito a los centros seleccionados de la fecha y plazas asignadas.
- De igual manera también se envía comunicación a todos aquellos centros que no han sido seleccionados, comunicándoles que pasan a formar parte de una lista de espera en previsión de algún posible fallo.
- Dos meses antes de su participación en el proyecto (excepto en el primer trimestre por falta de tiempo) se hace el envío a cada centro de la documentación: tríptico informativo para alumn@s y familias, CD-Rom informativo y de trabajo para el centro participante, autorización que deberán firmar los padres y madres de los alumnos asistentes y modelo de certificado médico.
- El lunes de la semana anterior a su participación en el CRIEC y mediante comunicación telefónica se coordinan los horarios e

itinerarios de los autobuses para trasladar a los alumnos. Los profesores acompañantes que no pasen la semana en el CRIEC deberán prever su vuelta.

- Durante la semana de estancia de los alumn@s en el centro se establecerán los contactos oportunos en caso de incidencia.

- Con posterioridad a la estancia de los alumnos en el CRIEC se establecerán los contactos que se estimen necesarios con los centros para tratar los aspectos pedagógicos y didácticos oportunos.

ESCUELA DE MAGISTERIO.

- Reunión a comienzos de septiembre con la coordinador/a de prácticas externas de la Escuela de Magisterio para informar del Proyecto Anual, delimitar el número semanal de alumn@s participantes, aportar documentación necesaria y establecer el día de la reunión informativa con alumnos.

- Reunión a final de curso con el coordinador/a de prácticas externas para realizar la entrega de las evaluaciones y las memorias de los alumn@s.

- Todos aquellos contactos que se estimen oportunos a lo largo del curso.

EVALUACIÓN.

- El equipo docente del centro realizará una evaluación trimestral.

- A través de las evaluaciones de los centros participantes .
Esta evaluación la realizarán y la harán llegar al CRIEC una semana después a su semana de participación.

- Evaluación por parte de los alumn@s de prácticas.
Esta la realizarán el último día de participación en el proyecto.

- Desde la Delegación a través del Proyecto Anual, la Memoria y diferentes visitas a lo largo del curso.

CENTROS ASISTENTES.

- Por una parte, el CRIEC evalúa a los centros que han asistido, en

base a unos parámetros establecidos que reflejan en desarrollo de la semana, tales como cuidado del material, respeto y comportamiento, motivación e implicación, ...

- Por otro lado, los centros evalúan su estancia en el CRIEC, rellenando en gran grupo junto con el profesor acompañante una serie de preguntas, las cuales nos remiten vía fax.

EL PROYECTO, EJE VERTEBRADOR DE NUESTRO TRABAJO. Los proyectos se elaboran para ser desarrollados anual o bianualmente, siendo ésta una manera de rentabilizar esfuerzos y articular todas las actividades que tienen lugar durante la semana a través de diferentes centros de interés. La temática de los proyectos que se elaboran en el CRIEC no son un una elección al azar, sino que responden a la propuesta de los profesores que asisten al CRIEC con sus alumnos, en base a las carencias que se manifiestan en el día a día escolar. Así, los temas que se han trabajado durante los últimos años han ido desde contenidos relacionados con la historia, así como el cuidado del medio ambiente, la multiculturalidad, el consumo responsable, la ciencia mirando a la astronomía, o el que nos ocupa este año, las matemáticas.

Veamos a continuación, a modo de ejemplo, y para dar una visión más completa de los proyectos elaborados en el CRIEC, el listado de algunas actividades del último proyecto llevado a cabo, curso 2009/2010.

- Presentación del proyecto "Más allá de las estrellas" a través del visionado del video denominado: Viaje por el Universo.

Objetivos: Invitar al alumnado a disfrutar de imágenes fascinantes relacionadas con el Universo y fomentar su curiosidad por su conocimiento.

Contenidos: Tierra, cúmulo de estrellas, cráter de impacto, satélite, asteroide, observatorio, radiotelescopio, Saturno, Sol, Luna, Universo...

- Taller "El sonido del silencio".

Objetivos: Conocer las leyes de propagación del sonido. Diferenciar las peculiaridades de dos medios distintos de propagación del sonido:

aire y agua. Interiorizar el proceso mediante el cual, tras un foco emisor, nos llega la sensación de SONIDO. Diferenciar las particularidades entre la Tierra, y sus distintos medios de propagación del sonido, y el Espacio Exterior, donde no hay medios para tal fin. Participar en la elaboración de una manifestación artística. Descubrir nuevos instrumentos musicales, o usados para tal fin, así como manipularlos y observar sus sonoridades.

Contenidos: Leyes de propagación del sonido. Naturaleza y características del foco emisor: tubos sonoros... Medios de propagación del sonido: aire y agua. El espacio y su vacío. Instrumentos convencionales: percusión, pequeña percusión. Instrumentos no convencionales: Melisson (instrumentos electrónicos), cuencos tibetanos, tubos armónicos, láminas de chapa... Realización de una obra musical, basada en ambientes sonoros. Valoración del silencio como algo primordial en la producción musical, en conversaciones y turnos de palabra.

- Taller "La ciencia asombrosa".

Objetivos: Fomentar el interés por la física y sus aplicaciones en la vida diaria. Desarrollar la capacidad de resolución de problemas. Comprender el modelo científico partiendo de la observación de experiencias recreadas en el aula. Facilitar la comprensión de leyes físicas relacionadas con la gravedad, el movimiento y la inercia partiendo de experiencias prácticas.

Contenidos: La atmósfera, características principales y capas que la forman. La gravedad, origen y consecuencias. El principio de Bernoulli. Las Leyes de Newton.

- Taller "Juego del alunizaje".

Objetivos: Conocer el satélite La Luna: su composición, relieve, temperatura, órbita, fases y eclipses... Describir la carrera espacial. Conocer las aportaciones de la observación astronómica a nuestra vida. Conocer las diferentes teorías de formación de la luna. Comprender los movimientos de rotación y de traslación de la luna con respecto a la Tierra y al Sol. Estudiar al astrónomo Anaxágoras y comprender sus teorías. Conocer la arqueoastronomía y su aportación a la construcción de edificios.

Contenidos: La Luna: descripción, composición, temperatura, tamaño, relieve, gravedad, atmósfera, fases, eclipses. Movimientos de rotación y traslación de la Luna. Teorías sobre la formación de la Luna. La carrera espacial. La observación astronómica, aportaciones a la ciencia... Arqueoastronomía.

- Huerto escolar.

Objetivos: Promover la Educación Ambiental en la Escuela. Conseguir una mejor relación entre el entorno que nos envuelva a partir de un cambio de actitudes y valores en los alumnos. Iniciarse en las tareas agrícolas de trabajo en la huerta. Conocer las técnicas de cultivo de la agricultura ecológica. Establecer y valorar las relaciones entre el medio natural y las actividades humanas.

Contenidos: Ciclo biológico de las plantas, el de la materia y la energía, las estaciones... Las necesidades y cuidados de cada una de las plantas. Conocimiento y utilización de las herramientas y útiles propios para el trabajo en la huerta. Diferenciación entre las técnicas de agricultura intensiva y de agricultura tradicional.

- Visita a la Cronolanzadera del Museo de las Ciencias.

Objetivo: Disfrutar de un viaje realizado en tres dimensiones por el fascinante mundo del Universo

Contenidos: Estrellas, planetas, constelaciones, meteoritos, asteroides,...

- Taller de radio.

Objetivos: Utilizar el lenguaje oral como medio para las diversas situaciones comunicativas de carácter interpersonal. Desarrollar la capacidad de inferencia comunicativa. Reconocer y utilizar los elementos formales del medio radiofónico. Adquirir dominio y control sobre la expresión verbal. Desarrollar la capacidad creativa mediante la elaboración de producciones textuales propias. Desarrollar métodos de búsqueda de información manejando diversas fuentes, escritas y orales. Participar en las tareas de grupo

Contenidos: La radio, historia y evolución. Funcionamiento de una emisora de radio. Elementos de un programa radiofónico. El lenguaje radiofónico. Función comunicativa del lenguaje.

- Camisetas de Darwin. Aprovechando el 150 aniversario de la

publicación de la teoría sobre la evolución de las especies decoramos unas camisetas con un dibujo que mezcla la idea de la evolución del hombre con la astronomía. Sirviéndonos esta decoración de pretexto para conocer quien fue Darwin y cuál fue la repercusión de sus teorías.
Objetivos: Conocer quién fue Darwin y la importancia de su descubrimiento. Conocer y experimentar la técnica del estampado. Colaborar con los compañeros a la hora de llevar a cabo la estampación de la camiseta.
Contenidos: Teoría sobre el origen de las especies, Charles Darwin. La técnica de la estampación.
- Cine-fórum: "Zathura. Una aventura espacial".
Objetivos: Reflexionar sobre la película. Conocer las normas básicas para participar en un debate. Respetar el turno de palabra. Hacer un uso educativo de la crítica. Aprender a compartir opiniones y a respetar las de los demás.
Contenidos: El cine fórum como herramienta educativa. Normas básicas del debate. La proyección Zathura: una aventura espacial.
- Astrónomos y astrónomas
El motivo por el cual se ha llamado a cada habitación con el nombre de un astrónomo o astrónoma es para que los alumn@s conozcan la biografía de estos científicos, y su aportación a la ciencia que nos ocupa.
- Actividades antes y después.
Objetivo: Dar continuidad al proyecto en sus respectivos centros.
Contenidos: Búsqueda de datos por Internet, investigación, realización de experimentos, montaje de objetos tales como: planisferio, nocturlabio y reloj solar,...
Si las condiciones metereológicas nos son adversas impidiéndonos el completo desarrollo de nuestro horario, ofrecemos a continuación una propuesta de actividad de apoyo diseñada para estos casos:
* **Gran juego de la astronomía**.
Objetivos: Enseñar la astronomía de forma amena y divertida. Fomentar el trabajo en equipo como forma de resolver las cuestiones planteadas. Despertar el interés de los alumnos por la cultura científica.

Contenidos: La astronomía: historia. Curiosidades del Universo. La cooperación, la colaboración y la convivencia.

Por supuesto, todo este trabajo no tendría mucho sentido sin algo fundamental: la continuidad, tanto pedagógica como organizativa, del proyecto en los centros. Para esto es de gran ayuda la figura del profesor acompañante. El CRIEC, a través de su página web ofrece una serie de actividades orientadas a establecer un contacto previo y posterior a la asistencia al centro.

6. *Convivencia igual a organización*

El principio clave, a partir del cual se cimientan los pilares del CRIEC, es la convivencia. Es básico para este centro ofrecer a los niños, que llegan de localidades rurales con poca densidad de habitantes, y por tanto de niños, la oportunidad de convivir, de hacer, de sentir, con sus iguales. Hablamos de niños que están acostumbrados a relacionarse habitualmente con un número de compañeros relativamente escaso, y al llegar al CRIEC, se encuentran con 40 o 50 niños que no conocen de nada. Es aquí donde nace la verdadera misión del CRIEC y toman sentido los principios metodológicos antes mencionados. Con un fondo necesario, basado en una profunda reflexión y elaboración, como es el proyecto educativo, para su desarrollo se establecen unas pautas de actuación basadas en distintas formas de agrupar a los alumnos, de tal modo que todos se conozcan, que todos trabajen con todos, y de ahí surjan el mayor número de lazos socio-afectivos entre los niños asistentes al centro.

A continuación, veamos todo esto llevado a la práctica, con la explicación de actividades concretas que los alumnos desarrollan en la semana que asisten al CRIEC. Todas estas actividades-situaciones, como hemos dicho anteriormente, han sido analizadas previamente, a la hora de elaborar el proyecto.

- DISTRIBUCIÓN DE HABITACIONES. En cada habitación se ubican un máximo de 8 alumnos, procedentes de diferentes pueblos. Dentro de cada habitación se nombra a un responsable. Antes de dormir, la actividad de Cuenta-Cuentos se realiza por habitaciones.
- DISTRIBUCIÓN EN TRES GRUPOS. El primer día , tras la realización

de juegos de conocimiento y presentación, se reparten de manera aleatoria (pero mezclando niños de distinta procedencia) identificadores de tres colores diferentes, de manera que obtendremos tres grupos, los cuales nos servirán a la hora de realizar tres talleres determinados en nuestro proyecto.

- AGRUPACIONES PARA EL COMEDOR. Igualmente, el primer día, y siguiendo con nuestro propósito de atribuir responsabilidades, se nombran los encargados del comedor (función que irá rotando en cada comida) y se constituyen las mesas para toda la semana.

- 2 GRANDES GRUPOS. En base al proyecto, durante las visitas a instituciones como museos, centros de interpretación, actividades lúdico-deportivas fuera de Carboneras (Valeria)... se divide a los alumnos en dos grupos. Esta agrupación va en función a unos números asignados a cada uno el primer día: del nº 1 hasta la mitad figurarán en el primer grupo, y el resto irán en el segundo grupo.

- AGRUPACIÓN POR PUEBLOS. Al comienzo de la semana, se realiza una actividad encaminada a presentar a los pueblos que asisten al CRIEC. Son los mismos alumnos los que presentan su pueblo utilizando las nuevas tecnologías. Forma parte del trabajo previo a la asistencia al CRIEC, la preparación de esta exposición, en la cual, además de la elaboración de Power Point, teatros, canciones propias, pueden aportar elementos representativos de su localidad, tales como bailes y canciones típicas, gastronomía, fiestas populares, fotos, ...

- GRAN GRUPO. A lo largo de la semana, existen actividades, de carácter más lúdico, donde se trabaja con todo el grupo, como por ejemplo, juegos de bienvenida, video-presentación, cine-forum, "discoteca", talleres de educación artística, ...

7. Conclusiones

Es sumamente grato observar cómo según va avanzando la semana, y las pautas de comportamiento dadas por el CRIEC van siendo asimiladas, los niños van estrechando sus lazos de unión, llegando a un punto en el cual no se distinguen cosas que al principio de la semana eran claramente observables; si, por ejemplo, nada más

llegar, todos los niños desean estar con un amigo o compañero de clase en la habitación, al final de la semana ya da igual, porque todos se conocen con todos. Esa división por pueblos a la hora de realizar equipos en los juegos durante el tiempo libre, al final ya no se dan. Surgen nuevas amistades entre ellos, en las que descubren gustos y aficiones similares.

Tras valoración de los proyectos educativos llevados a cabo en los años anteriores por el equipo CRIEC, observamos que los objetivos se han alcanzado satisfactoriamente en todas sus dimensiones: social - afectiva - formativa. Tal es así que la lista de centros que solicitan asistir al CRIEC es cada vez mayor.

Nada de esto sería posible sin la ayuda de las personas que, directa o indirectamente, trabajan y colaboran con nosotros: centros educativos, museos, facultad de Magisterio, instituciones educativas, Delegación Provincial de Cuenca, asociaciones, padres, maestros, personal laboral del CRIEC...

La clave de nuestro éxito se debe a que todos formamos parte de una gran familia, la familia CRIEC.

8. *Referencias bibliográficas*

Documentos de centro.

Los centros educativos y los centros de profesores: nuevas perspectivas de relación y nuevos abordajes formativos

Asunción Manzanares Moya [(2)]

María José Galván-Bovaira

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha

1. *Los centros educativos, la formación permanente del profesorado y los centros de profesores*

El desarrollo de la carrera del profesional de la educación viene marcado de forma indeleble por la necesidad de mantenerse actualizado en relación a los avances que se producen en la propia área de conocimiento. Esto requiere de aquel una actitud constante de aprendizaje que le permita, por un lado, reflexionar acerca de sus competencias y, por otro, identificar cuáles son sus límites y carencias,

para así, desarrollar respuestas que le permitan avanzar y engrosar su competencia docente con repercusión en un mejor aprendizaje del alumnado (Day, 2005). Junto a esta actitud es cierto que han de darse otras condiciones.

En el momento actual avanzamos hacia una comprensión de la formación continua de manera horizontal, incorporada a la planificación, la organización y el funcionamiento ordinario de los centros (San Fabián, 2000; Bolívar, Domingo, Escudero, González y García, 2007). De acuerdo con las teorías constructivista y sociocultural se parte de las premisas básicas que defienden la formación en el lugar de trabajo y la importancia de una actitud de aprendizaje sistemático desde el ejercicio profesional y allí dónde este se desarrolla (Evans, Hodkinson y Unwin, 2002; Evans et alt. 2006; Hodkinson y Hodkinson, 2003). La relevancia del entorno desde esta perspectiva es tal que pasa a ser un elemento indispensable para explicar los procesos formativos (Imbernón, 2002; 2007).

En esta línea de trabajo los centros educativos deben recoger las inquietudes y necesidades formativas percibidas por el profesorado para ubicarlas en el proyecto educativo del centro y así, definir un itinerario formativo que lo identifique.

Esto requiere cambios de gran envergadura, para empezar, la superación de un enfoque individualista de la formación para dirigirse hacia una concepción más amplia que trasciende al profesional como individuo y adopta un enfoque global que entiende la formación ubicada en el centro educativo (Parise y Spillane, 2010). Éste, como organización que persigue metas concretas está obligado a conseguirlas incorporando para ello los recursos necesarios, entre otros, los recursos de formación. Resumiendo, en este escenario es imprescindible que las necesidades formativas sean sentidas de manera situada, es decir, en el aula y en el centro educativo, y en compañía de otros colegas implicados en el proyecto común.

En segundo lugar este cambio de cultura formativa exige que los centros educativos adopten sistemas de funcionamiento que permitan el desarrollo de sus propios procesos formativos siendo decisiva la participación y liderazgo de los equipos directivos que potencien,

dinamicen y mantengan la plataforma sobre la cual dichos procesos formativos puedan desarrollarse (Gairín y Armengol, 2008).

Para terminar, aún se precisa otro cambio decisivo que debe producirse en esta manera de entender la formación y es la necesidad de organizar el trabajo con las estructuras y servicios de apoyo externos al centro conforme a unas características que nos hablan de un liderazgo educativo y formas de colaboración particulares.

En este nuevo panorama el diseño de la oferta formativa por parte de las instituciones proveedoras de formación (Magaña, 2006) debe adaptarse a la nueva situación y responder a un nuevo reto que va desde diseñar ofertas formativas personalizadas según las demandas realizadas por los distintos centros como tales, hasta identificar y rentabilizar procesos formativos que se producen en los mismos centros y que son de carácter, podríamos decir que informal, pero no por ello menos eficaces.

Ello requiere que estas instituciones introduzcan cambios estructurales en su funcionamiento así como que formulen interrogantes acerca de las características y perfil profesional de los profesionales que las atienden. En este nuevo escenario, el CEP, en definitiva, penetra en el centro y desarrolla su actuación desde él tal y como se refleja en la Figura 1.

Figura 1. Reestructuración de la dinámica relacional entre los centros educativos y los proveedores de formación

Los CEP -o denominaciones análogas según la comunidad autónoma- son, por excelencia, interlocutores obligados ya que fueron creados

expresamente para el perfeccionamiento e innovación docente del profesorado (Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre). Es lógico pues que la aproximación al estudio de las nuevas propuestas de procesos formativos se realice teniendo en cuenta las relaciones establecidas entre los centros educativos y los mismos CEP.

El trabajo que aquí presentamos abunda en el tema y recoge una parte de los resultados obtenidos en un estudio más amplio centrado en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha cuyo objetivo último ha sido identificar las características relevantes de la oferta formativa desarrollada entre 2000 y 2005 por el Centro de Profesores de Cuenca evaluando la relación entre oferta y demanda formativa y el grado de correspondencia entre el desarrollo profesional del profesorado y el de los centros educativos de su radio de acción (Manzanares y Galván-Bovaira, en prensa).

Nos centraremos en los resultados conseguidos por este estudio en lo que se refiere al papel que desempeñan los equipos directivos en la promoción de la formación en sus centros acorde con la cultura institucional, y al de los centros de profesores en la organización de modalidades formativas con impacto en el funcionamiento ordinario de los centros.

Se trata de dar cuenta del procedimiento investigador desarrollado, en lo que respecta al trabajo de campo realizado en los centros educativos a tal efecto seleccionados del área de influencia del Centro de Profesores de Cuenca. Un CEP que ha sido testigo de la evolución que han experimentado los centros de profesores en los últimos veinticinco años (VV.AA., 2005) y que cuenta con un volumen de actividad suficiente -certifica anualmente acciones formativas para más de 3000 profesores- en una demarcación zonal representativa de la realidad educativa castellano manchega.

2. *Objetivos y diseño metodológico del estudio*

Tres son los objetivos que han marcado el desarrollo del estudio que como venimos repitiendo se enmarca en uno más amplio. Estos objetivos que presentaremos desglosados corresponden al tercero de los definidos en la investigación mencionada cuyo interés se centraba en el trabajo de campo. Son los siguientes:

- Caracterizar la percepción del profesorado de los centros en lo que se refiere a la función de liderazgo pedagógico de sus equipos directivos.
- Definir el espacio de construcción de la relación entre los centros educativos y el CEP.
- Identificar otras posibles modalidades y fuentes de formación que el profesorado utiliza para cubrir sus necesidades formativas y que se desarrolla en los propios centros educativos.

La dimensión de evaluación donde se circunscriben estos objetivos corresponde a la de proyección sobre la zona educativa. Para facilitar una visión global del estudio y una mejor ubicación de los resultados, la Figura 2 recoge nombrándolas el total de las dimensiones definidas en el estudio amplio detallando únicamente aquella que es objeto de este trabajo.

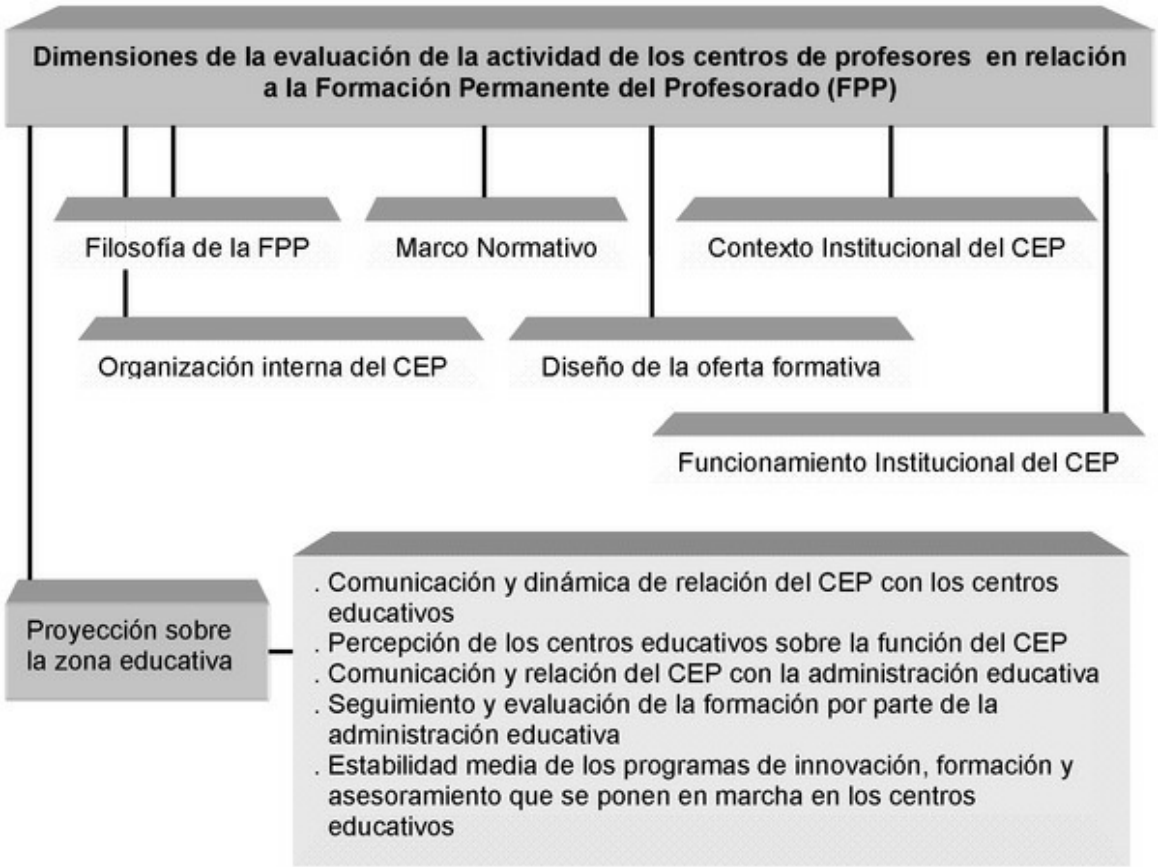


Figura 2. Dimensiones de la evaluación de la actividad de los centros de profesores en relación a la Formación Permanente del Profesorado

2.1. *Participantes experimentales*

El trabajo de campo que permitió alcanzar los objetivos planteados se realizó en un total de cuatro centros educativos. Su elección se realizó conforme a un criterio inicial de mayor participación del profesorado de los centros en las acciones formativas del CEP entre los años 2000 y 2005 por un lado. Además se consideró que fueran centros en los que se hubieran creado grupos de trabajo que conllevaran algún tipo de formación en su seno y, por último, en los que el CEP participara en mayor o menor medida. El resultado fue una selección de dos centros rurales agrupados y dos centros públicos más, ubicados en la capital. Para referirnos a los citados centros en adelante les denominaremos CRA 1, CRA 2, Centro 1 y Centro 2, respectivamente. El número de alumnos y profesores que en el momento del estudio integraban cada una de ellos se detalla a continuación (Tabla 1I):

TABLA I. Caracterización numérica de los centros participantes experimentales

CENTRO	Nº PROFESORES	Nº ALUMNOS
CRA 1	33	197
CRA 2	22	90
Centro 1	19	254
Centro 2	39	450

En estos centros se habían conformado grupos de trabajo que iban desde estrategias de trabajo en valores y plan de lectura en el caso del CRA 1 hasta lecto-escritura y matemáticas en educación infantil, plan de lectura e inglés en el currículo de infantil y en los dos primeros ciclos de primaria en el caso del Centro 2. Pasando por las TIC y materiales didácticos en el CRA 2 y la elaboración del plan de convivencia en el Centro 1. En todos y cada uno de ellos el CEP había participado en alguna medida desde su inicio.

2.2. *Procedimiento*

La primera tarea consistió en el establecimiento del primer contacto con los centros en cuestión, una vez el director del CEP hubiera anunciado al equipo directivo nuestras intenciones y hubiera obtenido su conformidad. Así, se mantuvo una primera entrevista con el jefe de estudios del CRA 1, la directora del CRA 2, la jefe de estudios del Centro 1 y, por último, el director y la jefa de estudios del Centro 2, respectivamente.

En el transcurso de esta entrevista se explicaron los objetivos de

nuestro estudio, así como las actividades que figuraban en nuestra agenda en relación a cada centro en concreto. Aunque hubo diferencias en el protocolo seguido según las características de cada uno de ellos, en general, las actuaciones fueron las siguientes:

Entrevista con los equipos directivos de los centros. En este primer contacto además de la presentación y declaración de intenciones se hizo entrega en formato Word del Cuestionario a Equipos Directivos elaborado *ad hoc* con el fin de recabar información acerca de su concepción y posicionamiento respecto a la formación permanente del profesorado como miembro de la dirección del centro, las características del centro gestionado, su valoración de las acciones formativas diseñadas y ofertadas por el CEP y el papel desempeñado por los asesores en la génesis y posterior desarrollo del proyecto o proyectos de formación que se llevaran a cabo en cada uno de los centros objeto de análisis. Igualmente interesaba conocer su opinión acerca de la incidencia de la formación en los centros en el propio centro como comunidad de aprendizaje. Una vez cumplimentado debían enviarlo por correo electrónico a la dirección de la investigadora principal.

Entrevista con los coordinadores de los grupos que desarrollaban proyectos de formación en los centros. De forma directa o a través del equipo directivo se concertó una primera entrevista con dichos coordinadores. Tal y como se hizo en el caso descrito anteriormente, se explicó el objetivo del estudio y nuestras pretensiones de obtener aquella información relacionada con la creación y conformación del grupo de trabajo, las características comunes del equipo, las motivaciones que les llevaron a su incorporación así como el calendario de reuniones, la distribución de las tareas y la dinámica desarrollada para alcanzar los objetivos propuestos. También se abordó el papel y seguimiento realizado por el asesor de referencia del CEP y cómo el trabajo realizado revertía o no en el funcionamiento psicopedagógico del mismo centro. En esta entrevista se cumplimentó el Cuestionario a Coordinadores de grupos de trabajo elaborado como en el caso anterior *ad hoc*, con el fin de recoger información en los términos descritos en el caso del Cuestionario a Equipos Directivos

incorporando además determinados ítems referidos a la actuación de dichos equipos en relación a la formación y sin olvidar el papel del asesor de referencia del CEP y los posibles cambios producidos en el centro como consecuencia de los proyectos de formación desarrollados.

Asistencia como observadoras participantes pasivas a sesiones de trabajo de algunos de los grupos en funcionamiento, pactada de forma previa con los coordinadores. Durante estas sesiones se recogieron datos relativos al funcionamiento de los miembros del equipo de trabajo como tal, el tipo de tareas realizadas así como los criterios establecidos en relación a la aplicabilidad en el aula y, por extensión, al centro, de los resultados tanto parciales como aquellos que finalmente se quisieran obtener.

Durante las acciones anteriormente detalladas se recogió información acerca la existencia de otros procesos de formación del profesorado que se desarrollaban al margen de los grupos establecidos y también de manera independiente al quehacer de los asesores del CEP y de los cuales damos cuenta en el apartado de resultados.

3. *Resultados*

Los resultados generales obtenidos a partir del análisis de los cuestionarios a equipos directivos de los centros estudiados se resumen a continuación:

CRA 1

Se estima de manera significativa el papel de formación, innovación e investigación que desempeña el CEP. La misma importancia se le concede a la formación del profesorado dentro del Proyecto Educativo, siendo más de un 80% las actividades diseñadas las que se han ejecutado.

El liderazgo en la promoción de las acciones formativas del equipo directivo se convierte en algo esencial, a pesar de contar con una carga de trabajo de importancia.

Existencia de grupos trabajo que junto con el asesor pedagógico del CEP llevan a cabo acciones formativas, así como proyectos de innovación e investigación. De este modo, se da una percepción hacia el hecho de que la formación en el centro repercute positivamente en

el funcionamiento y organización del mismo y la transferencia al trabajo docente en el aula con el alumno.

CRA 2

Se valora muy adecuado el proceso de comunicación y difusión de la oferta formativa del CEP, así como las visitas y el papel del aseso. Todo ello, genera la creencia de que la formación permanente del profesorado repercute en el centro y en el aula.

En el mismo sentido, se establece el papel del equipo directivo, respecto al liderazgo y el impulso de la formación permanente del profesorado del centro. Circunstancias que pueden verse influenciadas por la cultura propia del centro y por el papel no muy relevante otorgado por el centro al CEP. Se muestra que la oferta formativa del CEP no termina de estar totalmente ligada a las necesidades del centro.

Centro 1

Elevada consideración de que la formación permanente del profesorado es un factor de mejora de la calidad de la enseñanza y un elemento indispensable para el desarrollo personal y profesional de éste, se une la existencia de grupos de trabajo en el centro.

Sienten cercano el CEP y, en concreto, la figura del asesor que realiza visitas de forma regular, y con apoyos importantes en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Valoración medio-baja sobre la adecuación de la oferta formativa del CEP, él cual influye en la génesis de los grupos de trabajo pero ejerce un menor peso en la continuidad de éstos.

Se identifica un débil liderazgo e impulso en materia de formación del equipo directivo. Se destaca negativamente que la carga de trabajo del equipo directivo limite su capacidad de liderazgo e impulso de acciones de formación permanente del profesorado, así como la participación de éstos en ellas.

Centro 2

La formación permanente del profesorado y sus implicaciones en la mejora de la calidad de la enseñanza son valoradas de forma muy positiva. Destaca que la formación es uno de los objetivos básicos de la política educativa. Aspectos que se han visto optimizados por la

asunción de las competencias autonómicas en materia educativa y por el papel del CEP de Cuenca en sus diversas modalidades de apoyo a la escuela.

Apreciación de la formación permanente del profesorado como un proyecto colectivo que parta de las necesidades del mismo centro. Los grupos de trabajo son habituales en el centro y en su génesis y continuidad la influencia del CEP ha sido relevante.

La formación del profesorado no ocupa un papel sustancial en el Proyecto Educativo, circunstancia que puede venir derivada por el tipo de liderazgo del centro y por la carga de trabajo del Equipo Directivo.

Con respecto a las modalidades formativas identificadas en el quehacer diario del profesorado a partir de la participación en las sesiones de trabajo y las entrevistas realizadas se han detectado distintos tipos de recursos que se han clasificado como sigue: *Modelado*, cuando el profesorado observa con su consentimiento, las acciones de un compañero/a para aprender o perfeccionar determinada táctica educativa; *Aprender, haciendo*, cuando el profesorado se implica en la resolución de una actividad empezando, desde el principio, con la misma actividad; *Aprendizaje interactivo a través de los iguales*, cuando un compañero más competente guía a otro que presenta dificultades en la resolución de un problema para que avance consiguiendo gradualmente la autonomía; *Aprendizaje cooperativo*, cuando un grupo de profesores/as presenta objetivos de aprendizaje comunes que se sitúan en una secuencia temporal dilatada, y que dependen para su consecución del trabajo de cada uno de los componentes; *Modelo de experto*, el profesorado acude con una cierta frecuencia en demanda de "formación" a otros compañeros que desempeñan su ejercicio profesional en otros centros ubicados o no necesariamente en la misma localidad. Se trata del modelo de experto reconocido por su trayectoria formativa y su nivel de competencia alcanzado en la aplicación de una técnica específica al cual se dirigen los compañeros conocidos con el fin de pedir aclaración de dudas o saber de qué manera elabora variaciones y/o adaptaciones de un material concreto, de manera puntual o de forma sistemática, durante períodos cortos de tiempo.

4. *Conclusiones*

El estudio realizado nos ha permitido observar que los profesores se identifican, en primer lugar, con el equipo, ciclo o departamento al que pertenecen y, sólo en segundo término, con el centro. Estos equipos o grupos, llegado el caso, pueden competir por los recursos, por la categoría social o la influencia en el centro. Esta forma de cultura plantea problemas a los profesores que quieren extender su papel más allá de las tradiciones del grupo y a los equipos directivos que aspiran a promover una visión más global en el centro.

La capacidad de un centro para dirigir iniciativas de mejora que repercutan en los resultados de los alumnos pasa por transformar la cultura escolar individualista en una cultura cohesionada de colaboración. Esta capacidad se puede construir a través de espacios o modalidades formativas que se asientan sobre la idea de pensar el centro como tarea colectiva, como lugar en donde se analiza, se intercambian experiencias y se reflexiona conjuntamente sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Este tipo de espacios o modalidades formativas están poco desarrolladas en el área de influencia del CEP de Cuenca. La tarea es compleja e implica procesos de dentro y fuera de los centros.

De acuerdo con los nuevos modos de entender la calidad educativa, la organización escolar y el trabajo del profesor, la formación y la asesoría deben atender tanto a las necesidades de desarrollo individual como las de desarrollo organizativo de los centros. La tendencia es vincular los espacios y los tiempos de formación con los espacios y tiempos de trabajo y hacer que los lugares de trabajo puedan ser a la vez lugares de aprendizaje. Con esta vinculación, además, se está propiciando la mejora de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Si se comparte esta idea hay que concluir que no todas las modalidades formativas son igualmente indicadas y que hay que reenfocar el asesoramiento para incidir en las prácticas docentes. Los cursos, por ejemplo, responden a una visión escolarizada de la formación que se ha mostrado útil -y que es positivamente valorada por los profesores- para aplicar cambios externos, cambios

promovidos desde fuera de los centros. Es una modalidad que realizada de manera puntual y como complemento o reciclaje de la formación inicial es útil, pero está poco articulada con las situaciones cotidianas del trabajo de los profesores y, por tanto, tiene una débil incidencia en la mejora del aprendizaje de los alumnos. En este sentido, el estudio invita a reflexionar sobre la posibilidad de evolucionar hacia modalidades que contribuyan a insertar la formación en las propias trayectorias y proyectos de los centros y, con ello, conseguir que la formación del profesorado incida en el aprendizaje de los alumnos.

En el estudio realizado no se observa que los centros concatenen sus acciones y proyectos formativos para dar forma a un cierto itinerario. Tampoco relacionan el trabajo a desempeñar por el asesor con el itinerario formativo del centro, y no solo porque en ocasiones los programas institucionales aparezcan con fuerza en los centros. La función que le otorgan como animador a la formación no se pone en relación con la experiencia y trayectoria formativa del centro.

Tampoco el asesor trabaja siempre con la idea de construir un itinerario formativo del centro acorde con sus prioridades y necesidades. No es habitual que se utilice el itinerario para dar coherencia a las demandas de los centros en el sentido de que puede ser que el centro a) haya hecho unas actividades formativas, b) que en un momento determinado solicite otras pero en relación con las que c) cabe la posibilidad de que el asesor advierta la conveniencia de que realicen otras distintas a las solicitadas.

En este nuevo entramado educativo es imprescindible la incorporación de elementos sólidos que lideren los procesos y velen para que los objetivos establecidos en el proyecto así como las prácticas para alcanzarlos se cumplan y evolucionen en el tiempo según el devenir de la comunidad de aprendizaje creada. En este sentido la coordinación psicopedagógica eficaz del equipo directivo debe pasar a un primer plano, para ello será necesaria una formación específica que dote a dicho equipo del marco y las herramientas necesarias para llevar a cabo esta empresa.

El papel del asesor en la dinamización de procesos de mejora escolar.

Las expectativas proyectadas sobre la formación permanente del profesorado han de acompañarse de medidas de cualificación de los asesores de formación. Esto es importante porque, de entrada, es problemático hablar de asesoramiento cuando no existe en nuestro contexto una práctica profesional clara asociada al desempeño de esta función. Son numerosas las estructuras y servicios de apoyo a los centros que tienen, entre sus funciones, reconocida la del asesoramiento (inspección, orientación). En el caso de los centros de profesores, hemos visto que la transición de profesor a asesor se produce con dificultades y que, de hecho, los asesores trabajan sin abandonar su identidad como docentes. La "fidelidad" hacia esta identidad aporta una carga corporativa que dificultad la construcción de una identidad de asesor propiamente dicha.

La investigación (Garet, 2001) ha identificado cuales son las formas más eficaces de aprendizaje del profesorado que hacen necesario conocerlas para promover unas u otras modalidades formativas. La investigación sobre las formas más eficaces de aprendizaje del profesorado concluye acerca de algunas características que afectan a las modalidades formativas y que deben de ser conocidas por los asesores en el momento de planificar la oferta formativa. Así se habla de las redes de profesores o trabajo en grupo cuya eficacia es mayor que los cursos, clases y conferencias tradicionales. El estudio ha hecho emerger estas redes a las que el profesorado, a su vez, califica con un alto potencial educativo. También los programas sostenidos en el tiempo e intensivos tienen mucho más impacto que las acciones puntuales como también lo tienen las modalidades que requieren de la participación colectiva y las que promueven el aprendizaje activo (observar y ser observada la enseñanza de otro, planificar y poner en práctica en el aula, generar materiales y recursos necesarios para el trabajo en el aula, etc).

En esta línea, no todos los modelos de asesoramiento son igualmente útiles y valiosos a la hora de promover procesos de desarrollo curricular, organizativo, profesional o institucional. No es igual trabajar desde un enfoque más técnico o clínico que preventivo. No es igual encomendar al asesor funciones de especialista en contenidos (con un

buen muestrario de recetas, técnicas para recomendar según los problemas) que atribuirle un papel ligado a la mejora de los procesos (con visión global, estratégica y vinculada a un proyecto educativo común).

La formación es un potente elemento para facilitar la construcción del rol como asesor. El profesor que decide pasar a trabajar al centro de profesores debe comprender el nuevo escenario de trabajo y situar su percepción de lo que hasta ese momento era para él un asesor en unas nuevas coordenadas.

Por último, para que los asesores construyan y alineen su trabajo conforme a este modo de entender el asesoramiento (Moreno y Arencibia, 2002), los resultados del estudio apuntan hacia la conveniencia de una formación más sistematizada que incluya contenidos más especializados.

5. *Referencias bibliográficas*

Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J.M., González, M.T. y García, R.J. (2007). *Asesoría Pedagógica. Módulo I: el centro como contexto de formación*. Madrid: MEC. CENICE.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

Evans, L., Hodkinson, P. y Unwin, L. (Eds.). (2002). *Working to learn: Transforming learning in the workplace*. London: Routledge.

Evans, L., Hodkinson, P., Rainbird, H. y Unwin, L (2006). *Improving workplace learning.* London: Routledge.

Gairín, J. y Armengol, C. (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Garet, M., A. Porter, L. Desimone, E. Birman y K. Joon (2001). "What makes professional development effective? Result From a National Sampie of Teachers". *American Educational Research Journal* 38 (3): 915-945.

Hodkinson, P. y Hodkinson, H. (2003). "Individuals, communities of practice and the policy context: School-Teachers learning in the workplace". *Studies in Continuing Education*, 25 (1), 3-21.

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación*

educativa. Barcelona: Graó.
Imbernón, F. (2007). "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto". *Revista Electrónica Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1, 145-152.
Magaña Sánchez, V. (2006). *Los centros de profesores como foros de formación y de relaciones profesionales y humanas.* Albacete: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Educación y Ciencia. Colección Aula Viva.
Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M.J. (en prensa). "La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación". *Revista de Educación.*
Moreno, J.M. y Arencibia, J.S. (2002). *El regreso el hijo pródigo*. Memoria de investigación (inédita).
Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). "Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict changes in elementary school teachers' instructional practice". *Elementary School Journal, 110*(3), 323-346.
San Fabián, J. L. (2000). Formación en centros, ¿dónde si no? En VV.AA. *La formación permanente del profesorado. Deseos y realidades* (29-37). Santander: Consejería de Educación y Juventud.
VV.AA. (2005). *La escuela y la renovación pedagógica. 20 años del Centro de Profesores de Cuenca*. Cuenca: Espacios.

La formación y el asesoramiento en una zona de amplio crecimiento y complejidad. Los CEP como integradores de los procesos

Valentín Triviño Gálvez
Director CEP de Illescas
Dionisia López-Cano Navarro
Asesora de Formación para la Orientación. Centro de Profesores de Illescas. Toledo. Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

1. *Introducción*

Desde mediados de los años setenta en la sociedad industrial surge un

cambio significativo como consecuencia de los cambios tecnológicos y que tiene como consecuencia la aparición de una sociedad de la información. En nuestro campo educativo este cambio requiere de nuevos planteamientos organizativos, didácticos, metodológicos y relacionales.

Para llevar a cabo este cambio es necesario transformar el contexto y es toda la comunidad educativa la que debe participar en esta transformación con el objetivo de combatir las situaciones de desigualdad social y exclusión social.

Nuestra apuesta es la escuela inclusiva con una educación de calidad, con una formación sólida del profesorado que contribuya a hacer docentes más autónomos para innovar y para aplicar nuevas metodologías, llevar a cabo aprendizajes dialógicos, con participación de todos y todas por medio de grupos interactivos.

2. *Contextualización y marco de referencia*

El ámbito donde se desarrolla nuestro trabajo es la comarca de la Sagra, al norte de Toledo que posee unas características singulares:

- Un desarrollo industrial importante ligado fundamentalmente a la construcción
- Un precio de la vivienda comparativamente más económico en relación a la vecina Comunidad de Madrid que ha creado una eclosión inmobiliaria que facilita el flujo constante de ciudadanos y familias que adquieren una residencia y comienzan a vivir en la Zona de la Sagra.
- Una gran transformación del tejido social con una gran presencia de población inmigrante interior, de origen español, procedentes en su mayor parte del sur de Madrid.
- Una inmigración procedente de otros países. Existe una presencia muy notoria de minorías étnicas y sociales de emigrantes procedentes del norte de África, Sudamérica y de Europa del Este (sobre todo rumanos y polacos), que va aumentando y consolidándose a través del reagrupamiento familiar, siendo una población relativamente joven, con un número importante de niños y niñas en edad escolar a los que hay que dar respuesta educativa

desde la diversidad y con planteamientos innovadores en los agrupamientos y la metodología.

Todo lo anterior se traduce en un contexto de inestabilidad debido a la movilidad de la población, a una economía basada en empleos ligados a la construcción, y al trabajo de los dos progenitores para pagar la vivienda.

Así mismo, la integración de todo este alumnado que llega a nuestros centros, en muchos casos en desventaja social por diversas causas: desconocimiento del idioma, nula escolarización en sus países de origen, etc., conlleva que se planteen iniciativas en el campo de la formación del profesorado en la línea de promover una educación inclusiva que surge como una necesidad para dar respuesta a esta realidad educativa

Estos factores inciden en los centros educativos de nuestro ámbito (fluctuación, a lo largo de todo el curso escolar de la matrícula en la mayoría de nuestros centros, desconocimiento de la lengua española en muchos casos, bajo nivel cultural y poca implicación de las familias en la educación de sus hijos) y justifican la necesidad de dar una respuesta educativa y asesoramiento específico para atender esta diversidad lo que tiene como consecuencia la necesidad de tener como principios educativos fundamentales de nuestra tarea como asesores: la **equidad** y la **inclusión.**

La diversidad cultural, unida a las variaciones de circunstancias de los individuos y de los grupos sociales, no nos permite seguir manteniendo una escuela homogénea y uniforme, es necesario que los centros se abran a otras realidades educativas formando comunidades locales de aprendizaje.

A lo anterior se une la presencia en los centros de un **profesorado joven con un porcentaje muy alto de interinidad, lo que hace que la movilidad en los claustros sea elevada y por ello un factor a tener en cuenta a la hora de diseñar, tanto las acciones formativas centralizadas, como los itinerarios formativos de los propios centros. Temas como la mediación y la convivencia, la acción tutorial, la atención a la diversidad,**

las tecnologías de la educación son ejes permanentes de nuestra planificación.

Los cambios adaptativos que se derivan y generan de esta situación son de adaptación al entorno o contexto social y son de dos tipos:

- Cambios **proactivos** que se derivan de la propia organización y del deseo de logar un asesoramiento más cercano y a la vez mejor, guía esencial de nuestra propia superación. El de la organización del propio CEP y de nuestro trabajo diario que pretende incidir en la innovación a través de la autorrenovación y nuestro conocimiento y experiencia, creando nuevos modelos de intervención y asesoramiento. Swieringa y Wierdsma, (1992; Kim, 1993), identifican **Organización que Aprende** con el tipo de organización capaz no solo de adaptarse sino de provocar su propia transformación, que recoge aportaciones cognitivas de sus miembros, los integra y los une para constituir el conocimiento colectivo.
- El cambio **adaptativo** se deriva de las necesidades del propio sistema educativo y de la necesidad de adaptarnos al contexto en el que se encuentra situado el CEP, para atender las necesidades que provienen de cambios sociales, económicos y culturales y tienen su fundamento en el desarrollo legislativo.

Nuestro sueño es el desarrollo de escuelas inclusivas, capaces de aportar una educación de calidad, a través de una formación sólida del profesorado que contribuya a hacer docentes más autónomos para innovar y para aplicar nuevas metodologías, llevar a cabo aprendizajes dialógicos, con participación de todos y todas por medio de grupos interactivos y el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

3. *Marco teórico*

El asesoramiento no se ciñe sólo a la resolución de problemas concretos ni a la difusión de reformas expertas, ni al diseño de programas y propuestas curriculares. El rol de asesor es el de inductor, apoyo y mediador para que las innovaciones curriculares se produzcan y trasciendan de experiencias puntuales hacia propuestas con mayor

perspectiva.
El asesor debe favorecer los procesos de mejora en la escuela, promover la autocrítica y la autorrevisión de la acción profesional, de análisis de las consecuencias de las mismas en sus alumnos y en el desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan esta práctica (J. Domingo. 2003).
Las reformas educativas y la respuesta a la diversidad del alumnado exigen nuevas competencias de los docentes que requieren acciones sostenidas de formación. La docencia es algo más complejo que enseñar a aprender, por lo que la formación de los docentes habrá de promover las siguientes competencias (Mauri, T 2002):

- Reconstruir críticamente el papel de la educación en la nueva sociedad del conocimiento y de la información. Los docentes han de formarse tanto en el dominio de los recursos de información como en habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que les permitan adaptarse críticamente al cambio. La formación en valores éticos morales es también fundamental para contribuir a la igualdad de oportunidades y el desarrollo de sociedades más justas.
- Trabajar en equipo con otros docentes y profesionales para elaborar un proyecto educativo conjunto que de coherencia y continuidad a la acción educativa que cada docente desarrolla en la institución educativa.
- Capacidad de innovar para mejorar la práctica a través de procesos de reflexión e investigación de la propia acción. El aprendizaje de la práctica reflexiva requiere que las actividades de formación de los docentes consideren las características de los contextos en los que intervienen y los problemas reales que enfrentan en su práctica.

Un modelo de asesoramiento, con el que nos sentimos identificados, que tiene las siguientes características:

- **Dinámico**: La formación debe contribuir a la dinamización de la comunidad educativa.

●**Adaptativo**: Se adapta a las necesidades del proyecto educativo de los centros, dando respuesta a los Proyectos de Innovación

●**Innovador**: Contribuye al proceso de crecimiento y mejora profesional y personal de todo el profesorado.

●**Colaborativo**: Ayuda y apoyo sistemático a los centros para facilitar resolución de problemas (análisis de necesidades, dinámicas de grupo y aula)

●**Divulgativo**: Difunde experiencias educativas y didácticas y promueve la elaboración y publicación de experiencias y materiales pedagógicos

Mediador: Creando relaciones de confianza, claridad de metas y definición precisa de funciones, responsabilidades y expectativas.
Y está diseñado desde una visión de **escuela inclusiva**, porque:

● Ayuda a que el profesorado se sientan apoyados, lo que disminuye su estrés al enfrentarse a la innovación.

● Requiere efectuar una evaluación de necesidades de la institución, desde la visión de todos sus agentes.

● Trabaja específicamente las necesidades de cada escuela, tomando en cuenta sus características propias.

● Es un proceso interactivo que lleva a la reflexión de la práctica docente cotidiana.

● Implica el acompañamiento de expertos y el trabajo conjunto

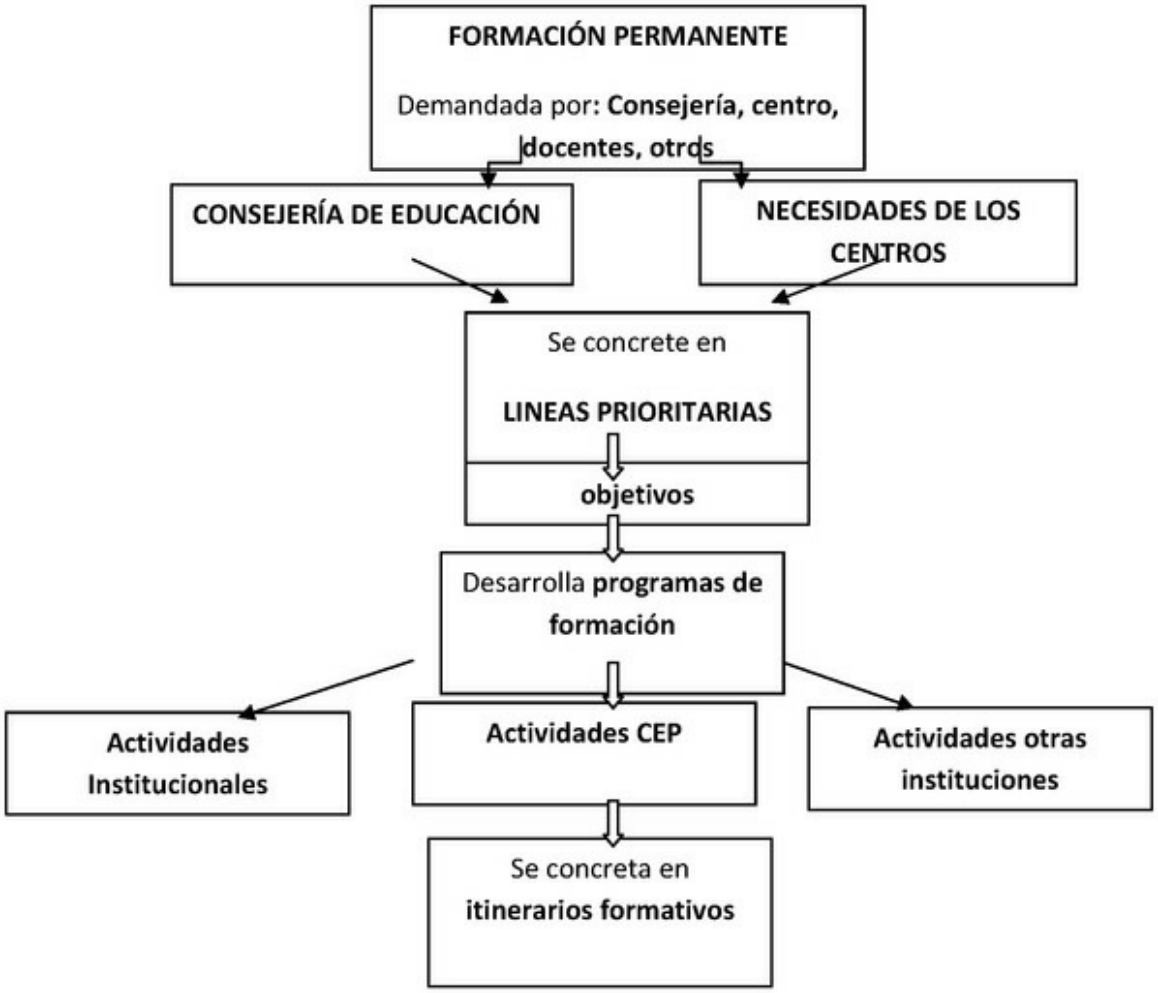
4. *Descripción de la aportación*

El Decreto 78/2005, de 5 de julio (DOCM de 8 de Julio), por el que se regula la formación permanente del profesorado den la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, determina que la finalidad de los Centros de Profesores es el desarrollo de los planes de formación permanente del profesorado y el asesoramiento e impulso de los programas institucionales promovidos por la Administración Educativa.
El Plan Regional de Formación Permanente parte de las propuestas de cada uno de los centros educativos motivadas por el conjunto de necesidades que proceden del proyecto educativo propio y tendrá

como criterio organizativo que la evaluación, la formación, el asesoramiento y la innovación forman parte de un único proceso de crecimiento y mejora profesional e institucional.
Teniendo en cuenta lo anterior, en el CEP de Illescas, optamos por un modelo de asesoramiento basado en la colaboración y centrado en los procesos y que entiende el asesoramiento como recurso de cambio y mejora de los docentes en un sentido amplio, mediante el cual se proporciona a los centros el apoyo y estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos de cambio. Así como desarrollarlos y evaluarlos.
Basamos nuestro modelo **organizativo** en un trabajo multidimensional de equipo. Consideramos que nuestra organización debe ir más allá del perfil de asesor experto en una disciplina o ámbito. El tipo de asesoramiento que demanda la Consejería de Educación y la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres) es polifacético y es por eso que apostamos por una organización interdisciplinar y multidimensional donde trabajamos todos en equipo.
Nuestro **trabajo colaborativo** pretende la sensibilidad necesaria para entender a los centros como comunidades sociales con historia y cultura propia. Y es que estas comunidades educativas formadas por los centros de la misma zona, juegan cada día un papel más determinante y vertebrado de todo el conjunto de decisiones implicadas en los procesos de cambio y mejora de los aprendizajes.
"El asesoramiento de colaboración es un proceso interactivo que permite a grupos de sujetos con diversos grados de conocimiento generar soluciones creativas para la resolución de problemas definidos mutuamente" (West e Idol, 1987).
El Plan de Actuación y Formación del CEP de Illescas, surge del análisis de los datos aportados por los centros y el profesorado a partir del proceso de detección de necesidades que llevamos a cabo en el último trimestre del curso, a la vez que se tienen en cuenta lo dispuesto en el Decreto 78/2005, de 05/07/05, por el que se regula la formación permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y las resoluciones por la que se definen las prioridades y se aprueban las instrucciones para la planificación y elaboración del Plan

Regional de Formación Permanente del Profesorado

Una parte muy importante de la demanda formativa y consecuentemente de la oferta anual de actividades, está ligada a las necesidades organizativas, didácticas y metodológicas de los centros derivadas de los distintos programas que se desarrollan en los centros de nuestro ámbito y se relacionan con los diversos aspectos de desarrollo de la LOE, la prevención del abandono escolar temprano y mejora del éxito escolar y la implantación del Programa Escuela 2.0



Son los propios centros los que demandan líneas de formación que puedan enriquecer aspectos profesionales de sus integrantes o acordes a los Proyectos o Planes educativos que mejor puedan dar respuesta a las necesidades de la diversidad del alumnado.

La reflexión de la práctica docente y el intercambio de experiencias constituyen muy buena opción para la formación en activo, pues debe impulsarse tanto de manera individual como en colectivo, con el fin de

promover el aprendizaje colaborativo.

4.1. *Líneas de Actuación referentes al asesoramiento y la formación*

Desde el comienzo de su trayectoria, el CEP de Illescas, como institución preferente para la formación del profesorado de su ámbito, se ha consolidado como un lugar:

- Que posibilita el contraste e intercambio de ideas y experiencias entre todos los colectivos que interactúan en la educación.
- Desde donde trabajamos por facilitar e impulsar la reflexión y el análisis de la propia práctica docente.
- Que ha intentado organizar y acercar al profesorado propuestas de formación diversificadas de acuerdo con las necesidades concretas manifestadas tanto en el ámbito institucional, como de centro o individuales.

Desde esta perspectiva, el Equipo Pedagógico nos hemos marcado diferentes líneas de trabajo, entre las que destacamos como prioritarias y que deben marcar nuestras actuaciones partiendo del análisis de nuestro ámbito de actuación, las siguientes:

a) Asesorar a los centros en la puesta en marcha de modelos de gestión inclusiva de centro y aula.

- Facilitando a los equipos directivos estrategias organizativas de centro que sirvan para implementar modelos organizativos inclusivos como respuesta a la diversidad.
- Promoviendo actividades orientadas a la formación del profesorado de los centros que desarrollan durante el presente curso Programas Singulares: Interculturalidad y cohesión social, Éxito escolar, convivencia, PROA, etc.
- Promoviendo y apoyando el trabajo cooperativo y colaborativo del profesorado para que planteen la elaboración y adaptación de materiales didácticos.
- Promoviendo acciones formativas que apoyen la realidad intercultural que viven los centros educativos de nuestro ámbito y

estimulen la reflexión desde la perspectiva inclusiva y los valores de la educación intercultural.

- Ofreciendo estrategias para favorecer la participación de la Comunidad Educativa en la gestión y desarrollo de los centros.
- Protocolarizando y gestionando cauces de coordinación entre los centros educativos y las diversas instituciones y organizaciones externas.

b) Asesorar y promover proyectos de formación dirigidos a la consecución de una mejora de la convivencia escolar y la resolución de conflictos en los centros educativos del ámbito.

- Favoreciendo la puesta en marcha de proyectos de mejora de la convivencia escolar.
- Facilitando al profesorado estrategias de comunicación para impulsar la mediación como elemento para la resolución de conflictos en los centros educativos con la implicación del resto de la comunidad escolar.
- Impulsando el intercambio de experiencias con la creación de redes de convivencia escolar.

c) Asesorar a los centros en la elaboración de criterios para dar respuesta a la Atención a la Diversidad, la Orientación y la Tutoría en el marco del Proyecto Educativo de centro.

- Sensibilizando al profesorado sobre la necesidad de poner en marcha medidas generales, ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad.
- Asesorando en la puesta en marcha de estrategias de intervención en el aula y metodologías adecuadas a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.

d) Impulsar la implantación del desarrollo de las TIC en los centros para alcanzar las competencias digital y comunicativa.

- Avanzar en el asesoramiento y la formación iniciada en los centros

y ligada al Programa Escuela 2.0.

● Promover el desarrollo de grupos de trabajo y seminarios para la elaboración y aplicación de materiales curriculares en relación al uso de la PDI y su uso en el aula.

Estas líneas prioritarias se traducen en la práctica en acciones de asesoramiento directas al profesorado y a los centros educativos:

**A través de la intervención de los asesores en los seminarios y grupos de trabajo de centro.*

**A través del diseño y realización de jornadas de intercambio de experiencias:*

- *Jornadas sobre la Escuela inclusiva.*
- *Jornadas de intercambio de experiencias del desarrollo de los Programas Singulares*
- *Jornadas sobre Comunidades de Aprendizaje.*
- *Jornadas de intercambio experiencias en TIC*

**A través del diseño y desarrollo de actividades formativas en formato curso:*

- *Desarrollo de las Competencias Básicas.*
- *Introducción de metodologías cooperativas en el aula y trabajo por proyectos..., etc.*

**Coordinación con los distintos servicios locales y comarcales que trabajan sobre aspectos educativos bien sea de prevención o de apoyo:*

- *Servicios Sociales.*
- *Sepecam*

**Desarrollo del Plan de Orientación de Zona (POZ)*

**Consolidación y coordinación del trabajo por adscripciones entre los IES y los centros de Primaria dependientes de ellos.*

**Desarrollo del Programa Comenius Regio en colaboración con la Mancomunidad de Municipios "La Sagra Alta".*

**Participación y elaboración de protocolos de actuación comunes*

(Consejo Escolar Local y comisión de absentismo)

***Participación activa en las reuniones de seguimiento de los diferentes programas singulares junto a la asesoría de atención a la diversidad de la Delegación y la Inspección Educativa.*

4.2. *El poder de los grupos de trabajo, seminarios y jornadas como modalidades de formación. El papel del asesor de referencia o comunicación con los centros*

En la Resolución de 30/09/2002 de la Dirección General De Coordinación y Política Educativa se regulan las diferentes modalidades de formación así como sus características.

- Cursos: Actualización de contenidos científicos, técnicos, culturales o pedagógicos a través de las aportaciones de especialistas
- Seminarios: Profundizar en temas científicos, didácticos y organizativos que inciden en el sistema educativo mediante el intercambio cooperativo de los participantes bajo la guía de uno o varios especialistas.
- Grupos de trabajo: Elaborar programaciones, materiales curriculares, desarrollar proyectos de innovación e investigación para dar respuesta a la problemática del aula mediante estrategias de aprendizaje compartido con plana autonomía no exenta de asesoramiento a demanda del propio grupo.
- Jornadas, encuentros y congresos: Intercambiar experiencias o definir contenidos sobre un tema monográfico o presentar experiencias desarrolladas por el profesorado.

En todo caso la finalidad última de cualquiera de estas modalidades es conseguir el desarrollo profesional del profesorado en el marco donde ejerce su actividad. Así mismo se hace referencia a lo que la resolución denomina "modalidades mixtas" que pueden constituir un itinerario formativo.

En este sentido, en el CEP de Illescas hemos apostado por la formación en centros entendiendo la misma no solamente como la que se hace físicamente en el centro educativo, sino aquella que surge

como resultado del análisis y la reflexión de los componentes del Claustro de profesores sobre su propia praxis y se plasma en los planes de mejora. En este contexto los GT y seminarios son las modalidades formativas con más peso en los itinerarios formativos que, en coordinación con el asesor de referencia del CEP, se marcan para cada centro (o conjunto de varios centros) *porque constituyen una modalidad formativa centrada en la propia práctica, vinculada a contextos concretos y que permite dar respuesta a diversos niveles de experiencia profesional*. Así mismo, al tratarse de un proyecto de trabajo colaborativo, favorece la reflexión conjunta y el intercambio de ideas y propuestas innovadoras.

4.3. *Planificación de las actuaciones de formación, asesoramiento y orientación. El papel del asesor de referencia comunicación con los centros*

Debemos entender el asesoramiento como un proceso esencialmente dirigido a dinamizar los procesos formativos, incentivar en todo momento los procesos autoformativos del profesorado y estimular los diferentes itinerarios formativos encaminados al desarrollo profesional. En este sentido la actuación asesora de los miembros del Equipo Pedagógico del CEP de Illescas se configura sobre los siguientes principios:

***** El centro docente como eje vertebrado de la acción educativa.

***** Reconocimiento de la capacidad que tiene el profesorado y los centros para resolver sus propios problemas pedagógicos a partir de la evaluación interna.

***** El convencimiento de que un currículum abierto y flexible exige un perfil de profesor en el que la reflexión, la actividad y la investigación en el aula sean acciones ordinarias.

***** La flexibilidad para dar respuestas y formas de organización diversificadas.

***** La coordinación y participación de los diferentes agentes educativos como un elemento esencial para planificar la intervención en el centro.

La detección de necesidades de formación combina varios procesos de información: *presencia de los asesores en los centros, propuestas de mejora recogidas en la Memoria, cuestionarios de evaluación de las actividades realizadas, reuniones mantenidas con los coordinadores/as de los grupos de trabajo y seminarios*; con espacios para la reflexión y el análisis, donde se contrastan proyectos con recursos para abordarlos, funciones y tareas con carencias para asumirlas.

En esta fase de detección se determinan tanto las necesidades relacionadas con la formación, como con el asesoramiento, de forma que pueda realizarse una planificación adecuada. La respuesta en el terreno de asesoramiento irá ligada fundamentalmente a procesos de cambio e innovación abordados por el centro educativo. El análisis de las necesidades formativas integra la información procedente de estudios anteriores, de la evaluación del plan en ejecución, la prioridades marcadas por la Consejería de Educación a través de sus Planes estratégicos y los informes derivados de la reflexión en los niveles básicos: centros y zonas educativas.

El propósito de esta reflexión es analizar la situación del centro y contrastarla con los compromisos de calidad, de cambio o innovación del mismo haciendo explícitas las necesidades formativas. En todo este proceso la figura del asesor de referencia de centro es fundamental pues es quién va a guiar y consensuar con el centro sus necesidades formativas y de asesoramiento, determinando la modalidad formativa más adecuada en cada caso. Como conclusión de este proceso se elabora un informe que es recogido por el asesor de referencia y pasa al Equipo Pedagógico del CEP para su discusión y aprobación.

El proceso se aborda como un trabajo en equipo teniendo en cuenta que:

- La identificación de las necesidades se realizará en un proceso participativo a través de un diálogo abierto, constructivo y continuo con los centros educativos, los seminarios y los grupos de trabajo.
- La toma de decisiones está condicionada por el análisis del contexto en el que se desarrolla la formación y por la propia

disponibilidad de los recursos.

- La propuesta ha de ser abierta y flexible para permitir la adaptación a la realidad

El proceso de análisis y reflexión de los centros se realizará de forma compartida (centro - agentes externos) y se materializará en una priorización de necesidades que contemplará una declaración de:

* Objetivos y contenidos
* Temporalización
* Estrategias formativas y/o asesoramientos
* Responsables y participantes

El asesor/el equipo pedagógico, desde su conocimiento del entorno, de la realidad de los centros, de las prioridades de la administración y de las posibilidades de respuesta, atenderá a esa demanda de centro, grupal o individual.
A modo de resumen, las líneas generales de actuación que se plantean desde el Equipo Pedagógico con los centros serán las siguientes:

- Presentación, en el marco de una visita inicial, a todos los centros que le corresponden ofreciendo la colaboración y los servicios del CEP
- Impulsar, animar, asesorar; en colaboración con el profesorado del centro, las actividades de formación que se han planteado, tanto en su organización como en su desarrollo.
- Establecer, cuando en el centro no se presenten procesos de formación o asesoramiento, una reunión mensual al menos con el Equipo Directivo y/o Enlace CEP-Centro.
- Colaborar, asesorar e impulsar la puesta en marcha y el desarrollo de los planes institucionales que desde la Consejería se diseñan con el objetivo de promover planes de mejora en los centros.

En resumen queremos que nuestro modelo de asesoramiento responda a las preguntas:

a.¿Para qué?

Para ajustar expectativas, para ordenar nuestro trabajo y saber cómo responder a determinadas preguntas, para integrar, coordinar y hacer converger nuestras funciones con las de otros agentes que intervienen también en la tarea educativa.

b.¿A qué?

A todos aquellos problemas que forman parte de mis funciones/rol.

c.¿Cómo?

Como un experto que sabe lo que hay que hacer, que se implica tanto en la definición de la demanda como en las acciones pertinentes para dar respuesta a la misma.

4.4. *Metodología de trabajo. Estrategias y procedimientos para llevar a cabo las actuaciones*

Como hemos indicado con anterioridad, el plan de asesoramiento y de formación para el ámbito del CEP de Illescas, tiene como elementos básicos: las prioridades establecidas por la Consejería de Educación a través sus Instrucciones; las necesidades de formación detectadas en los centros docentes a través del diagnóstico de la formación de la zona llevado a cabo por los asesores/as del equipo Pedagógico del CEP mediante el seguimiento directo de las actividades y el contacto continuo con el profesorado; aquellas recogidas por la Inspección educativa; y por último, las derivadas de las necesidades de formación individuales manifestadas por el profesorado.

Dentro de nuestra planificación cada centro dispone para su relación con el CEP de una asesoría designada al efecto de que sirva de nexo de unión y referente de sus demandas. En este sentido, la interlocución es a través del Enlace CEP-Centro y del Equipo Directivo.

Un aspecto a tener en cuenta en la asignación de las asesorías para el seguimiento de los centros ha sido el que, a ser posible, coincidiera con el asesor responsable del grupo de trabajo, seminario o P.F.C., de esta manera entendíamos que la presencia más continuada del asesor en el centro favorecería el intercambio de información y el conocimiento mutuo.

En este sentido el trabajo a desarrollado por el asesor viene a

corroborar la idea de un asesor/a de formación descubridor de necesidades, dinamizador de proyectos, motivador de cambios, facilitador de la comunicación y experto-colaborador comprometido con el centro.
Desde un punto de vista personal las funciones del asesor se desarrollarán de la siguiente manera:

- A través de la asesoría en su componente de referente del centro:
  * Mantener relaciones fluidas y sistemáticas con los centros.
  * Indagar en el desarrollo curricular del centro para asesorar y apoyar para su mejora.
  * Colaborar con el profesorado del centro en la búsqueda de estrategias que incidan en la mejora de su práctica en el aula.
  * Realizar procesos de diagnóstico para detectar sus problemas y necesidades formativas y canalizarlas a través de la formación y/o asesoramiento.
  * Mantener siempre una actitud receptiva y activa ante cualquier propuesta formativa.
  * Mostrar una actitud de ayuda cercana al profesor, respetando siempre la autonomía profesional y del centro.
  * Ser hilo de unión de distintos centros y difusor de experiencias.
  * Coordinarse de manera eficaz con otros agentes externos.
  * Informar de los recursos materiales del CEP y facilitar su acceso.
  * Hacer el seguimiento del expediente de formación y renovación pedagógica de cada uno de los centros asignados.
- A través de las actividades formativas:
  * Dinamizar su funcionamiento.
  * Planificar su metodología y las funciones a desempeñar por cada uno de los participantes y coordinadores.
  * Facilitar asesoramiento y recursos materiales concretos.
  * Valorar positivamente el trabajo del grupo o reconducirlo cuando sea necesario.

* Proceder a la evaluación de las actividades formativas e informar al equipo pedagógico.

El asesoramiento lo desarrollamos esencialmente desde la interacción con los centros:

- Asesorando al centro en el proceso para la detectar de las necesidades formativas.
- Dinamizando los programas de Formación en Centros, Grupos de Trabajo y Seminarios que se estén desarrollando en el centro.
- Proporcionando estímulos a los grupos, colaborando con ellos y estableciendo vínculos de compromiso con la tarea.
- Motivando y fomentando los cambios, desde contextos particulares, que posibiliten y faciliten la vida autónoma de los centros basada en la innovación e investigación-acción-investigación,
- Fomentando y facilitando la comunicación entre los diferentes miembros que constituyen el centro y también entre los centros del sector.
- Buscando alternativas y soluciones a los conflictos y dificultades con que se encuentre el centro.
- Actuando como ponente y facilitar la formación del profesorado.
- Difundir las experiencias de innovación que se desarrollen en los centros y facilitar el intercambio de las mismas con los demás centros.
- Colaborando, cuando es posible, con la comunidad educativa en el diseño de actividades encaminadas a la formación y asesoramiento de las AMPAS de algunos centros, y colaborar para que se dé el encuentro del ámbito educativo y familiar en la resolución de las dificultades educativas con que se encuentran.

Uno de los problemas que se nos presenta al ejercer nuestra labor asesora es la "soledad" en la toma de decisiones sin la posibilidad de contraste a lo que hemos de agregar la exigencia de la polivalencia en el trabajo que desarrollamos, por ello entendemos que la intervención conjunta de más de un asesor es muy positivo, por lo que apostamos

por un trabajo conjunto, coordinado y complementario entre las diferentes asesorías con diferentes perfiles y formación inicial que puede ayudar a completar las actuaciones de asesoramiento, seguimiento y evaluación del centro.
Del mismo modo se ha procurado un equilibrio en el número de actividades, proponiendo en todo momento la complementariedad de los distintos perfiles, así como la trayectoria formativa del centro, la distribución equilibrada del nº de centros entre los diferentes perfiles y las demandas de asesoramiento y formación que desde los mismos se ha hecho explicitas.

5. *Ejemplificación de una línea formativa*

Los Programas Singulares como medida de atención a la diversidad en los centros del ámbito del CEP del Illescas.

Como ya indicamos en el análisis del contexto en el que se desenvuelve nuestro trabajo tanto el aspecto de asesoramiento como en el campo de la formación del profesorado, el rápido crecimiento de la zona ha generado que a los centros educativos de la zona se esté incorporando alumnado procedente de otros países y de otras culturas, en muchos casos en desventaja social por diversas causas: desconocimiento del idioma, nula escolarización en sus países de origen, etc., lo que conlleva que se planteen iniciativas en el campo de la formación del profesorado en la línea de promover una educación inclusiva que surge como una necesidad para dar respuesta a esta realidad educativa.
En lo referente al ámbito educativo en el que desarrollamos nuestra labor como asesores, son 58 los centros que atiende en la actualidad el CEP de Illescas, la mayoría de ellos públicos (tan solo existe un centro concertado).
Para mejorar el éxito educativo, los Centros de nuestra zona cuentan con el mayor número de Programas Singulares de la Provincia y de su puesta en marcha e implicación de toda la comunidad educativa en los mismos, dependen el éxito escolar de nuestros alumnos/as. Casi todos cuentan con algún proyecto singular: son **23 los centros de Primaria y todos los de Secundaria que están acogidos al programa de interculturalidad y cohesión social, 11 al de acompañamiento;**

2 Institutos de secundaria desarrollan el PROA, y 3 IES desarrollan en coordinación con sus centros de primaria de influencia el programa de éxito escolar, además de las aulas de convivencia.

Desde la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha se ha establecido un marco para que los centros, previo compromiso, desarrollen un programa de actuación ajustado a lo que define su Proyecto educativo y que se integra con el conjunto de programas y actuaciones concretas que prevea desarrollar en un determinado momento. Todos los "compromisos" parten de tres premisas:

1. Hay una serie de condiciones que justifican que un centro sea susceptible de participar y otro no.

2. Hay unos criterios previamente establecidos que justifican qué tipo de actuaciones se pueden realizar y cuáles no.

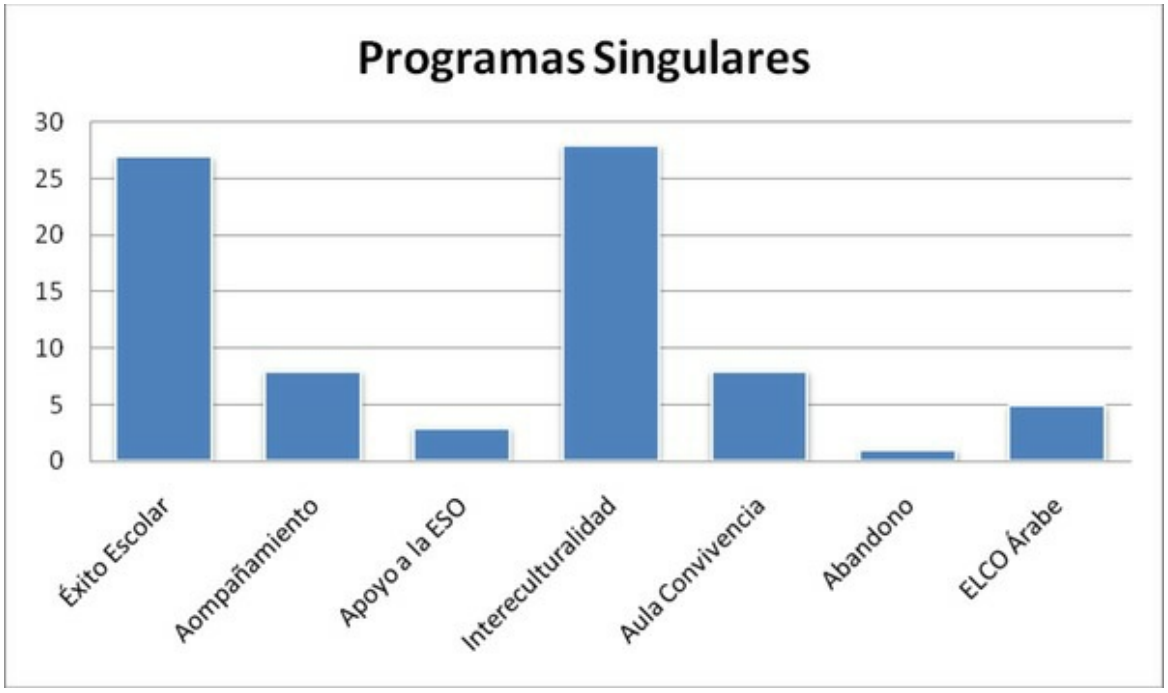
3. Hay un compromiso del centro para, respetando estos criterios, programar sus propias actuaciones.

El "compromiso" establece el marco y los mínimos. El centro puede ir más allá, negociándolo previamente con la Administración.

Los criterios que establecen los distintos programas son:

A quién/a qué los dirigimos	***Qué hacemos***	***Cómo lo hacemos***
A determinados alumnos (cuando lo marca el programa)	Refuerzo, aceleración, Adquisición de competencias más funcionales…	En grupos heterogéneos, normalizados, con programas individualizados, seguimiento tutorial y compromiso del alumno y su familia
A organizar los procesos de enseñanza en general	Diseño de secuencias, organización de áreas, programación por competencias……	Variedad de actividades, metodologías diversas, agrupamientos variados, y flexibles tanto intragrupo como intergrupos, reorganización de áreas y materias……

La distribución de los Programas Singulares en los 58 centros de nuestra Zona es:



De todos estos programas merece la pena que nos detengamos brevemente en los Programas de Éxito escolar. La finalidad básica de este Programa es promover el éxito educativo, por medio de actuaciones de apoyo al desarrollo del currículo, y de la colaboración entre los centros, el profesorado y las familias.

Los **objetivos** que se pretenden alcanzar son:

- Profundizar en el nivel de adquisición y desarrollo de las competencias básicas del alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, para ampliar las expectativas de éxito en ambas etapas y prevenir el abandono escolar prematuro.
- Incrementar la implicación y responsabilidad de la comunidad educativa en el aprendizaje y la promoción de la convivencia.
- Asegurar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la coordinación de los equipos docentes de los centros que imparten ambas etapas.

PROGRAMAS DE ÉXITO EN CASTILLA – LA MANCHA 2007/2010		
07/08 CENTROS	08/09 CENTROS	09/10 CENTROS
27	69	**107**

En relación con los datos expuestos, de los 107 centros con programas de éxito de toda la Región, 27 pertenecen a nuestro ámbito (32 en el

próximo curso), que supone aproximadamente un 25%. Ello da idea de la complejidad y la diversidad con que los profesores se encuentran en las aulas.

La ejecución de estos programas ha demandado **aspectos formativos y asesoramiento** relacionados con nuevas metodologías (aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, etc.) y una nueva forma de coordinación: **las adscripciones como núcleo fundamental de desarrollo de estos programas y como germen para la formación de comunidades locales de aprendizaje, donde escuela, familia y otras instituciones locales convivan con el único objetivo de "hacer escuela inclusiva".**

La intervención desde el punto de vista del asesoramiento y la formación en estos programas se ha hecho desde el marco del POZ (Plan de Orientación de Zona) y en estrecha coordinación con la Inspección Educativa y las asesorías de atención a la diversidad de la Delegación de Educación de Toledo.

En todos los casos después de unas primeras reuniones en las que se marcaron los objetivos y las líneas de trabajo se estableció un **itinerario formativo en cada caso, que ha incluido una formación inicial seguido de la constitución de grupos de trabajo o seminarios** para continuar con el trabajo iniciado en cada centro con un calendario de reuniones de coordinación a las que

siempre que ha sido posible ha asistido el asesor/a responsable. En cuanto a los temas trabajados fundamentalmente lo son la **mediación y resolución de conflictos y la introducción de las competencias básicas.**

6. *Conclusiones*

Partiendo del análisis previo del contexto de nuestra zona de actuación, nos dimos cuenta de que existía una necesidad de asesoramiento y organización, difícil de cumplir, únicamente, con la convocatoria de las actividades centralizadas y con la actuación individual de cada asesor por lo que nuestro esfuerzo se ha centrado en responder como Equipo a las necesidades que se nos han hecho llegar de acuerdo a los distintos perfiles que conforman el mismo.

La puesta en marcha de los programas singulares, los acuerdos entre los centros próximos de primaria y secundaria, nos llevaron a profundizar en el concepto de adscripción, (especialmente útil en la zona debido a su ruralidad que conlleva un único centro de secundaria para la mayoría de los colegios). El objetivo de esta estructura, es la coordinación entre centros que imparten la escolarización obligatoria de los mismos alumnos. En este marco es donde se define realmente cuales son los déficits y necesidades de nuestros centros, dependientes de la realidad social y geográfica en la que fueron creados. De su trabajo obtenemos una muy real lectura de las necesidades contextuales del Sector de influencia del CEP de Illescas.

El desarrollo organizativo en la Zona de Illescas del POZ, ha supuesto un elemento muy dinámico e indispensable para avanzar en la coordinación entre los diferentes centros, dar a conocer las innovaciones que a nivel metodológico y organizativo se están llevando a cabo en los distintos centros de nuestro ámbito y en resumen proponer "soluciones" a problemas comunes.

En otro sentido, la convocatoria anual de una jornada específica dirigida a los centros que desarrollan los diferentes programas ha servido igualmente como foro de intercambio de experiencias.

Así mismo, el desarrollo del Comenius Regio a través de sus actividades, ha venido a mejorar la interrelación con otras instituciones tanto locales como comarcales (Servicios Sociales,

sanidad, Mancomunidad, Sepecam) a la vez que ir sensibilizando con la convocatoria abierta a todos los sectores de la comunidad educativa de una jornada sobre Comunidades de Aprendizaje, sobre la necesidad de implicar a los padres/madres en las tareas de la educación para dar el paso a la creación de las mismas en nuestro ámbito.

Igualmente, en gran parte de los centros educativos existe una larga tradición en el uso de las tecnologías de la educación por lo que la demanda de asesoramiento y formación en este campo es cada año muy importante; asesoramiento que no depende únicamente de los asesores TE sino que todo el equipo necesariamente tiene que poder dar una primera respuesta. En este sentido a lo largo de estos años ha habido (y sigue habiendo) un proceso de autoformación dentro del equipo en este campo. Así mismo optamos por convocar con carácter bianual unas jornadas de intercambio de experiencias para poner en común lo que en los centros se venía haciendo al tiempo que se aportaba la visión de expertos de reconocido prestigio.

En definitiva la escuela que pretendemos alcanzar a través de nuestro modelo de asesoramiento es:

Participativa: que gire alrededor de la reflexión crítica a través de un proceso de investigación-acción donde la relación maestro-alumno se fundamente en la acción participativa y dialógica en la resolución de conflictos.

Basada en la complejidad, fundamentada en la heterogeneidad e inclusiva, en la que la educación sea un proceso de evolución sistemática de socialización.

7. Referencias bibliográficas

Bolivar, A (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación*. Barcelona: Paidós.

Fernández Enguita, M. (1999). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J. Pozo. *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.

Guarro Pallás, A. (2005). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo Segovia. *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* Barcelona: Octaedro.
Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
Marchesi, A y Martín, M. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
Mellado, V. (2001). El estudio de aula en la formación continúa del profesorado en ciencias. En E. Alonso Álvarez, I. Cases, M. T. Colén, J. I. Flor, E. García Campos, F. Imbernón, E. Martín Rodríguez, T. Mauri, V. Mellado, J. M. Rabadán, A. Revenga, C. Rodríguez Serna, B. Trueba y P. Vilarrubias. *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos.* Barcelona: Graó.
Rodríguez Romero, M. (1996). *Asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
Rodríguez Romero, M. (2005). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
Órdenes y resoluciones de funcionamiento de los Centros de Profesores en Castilla-La Mancha.

La supervisión escolar. Prácticas y orientaciones para la mejora de las organizaciones

Blanca Patricia Silva García
Juan José González López
Paulino Carnicero Duque
Serafín Antúnez Marcos
Universidad de Barcelona

Resumen

Esta comunicación tiene como finalidad exponer algunos de los avances de un estudio financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) centrado en la Supervisión Escolar de la educación secundaria en México. El propósito principal de éste proyecto es conocer y analizar las necesidades de

formación de los supervisores escolares con el fin de aportar elementos para el diseño, implementación y evaluación de un modelo de formación para dicho colectivo profesional.

Partimos del supuesto de que toda Administración Educativa necesita un sistema bien fundamentado de Supervisión. Sabemos por las aportaciones más relevantes en la investigación educativa, relacionadas con los procesos de mejora escolar que, para que se produzcan innovaciones en las organizaciones educativas, es necesario que los centros activen procesos de cambio, fomenten la colaboración, el trabajo en red y que los servicios de apoyo externo faciliten dichos procesos.

La contribución en este congreso se centra en reflexionar acerca de la función supervisora como un servicio de apoyo externo a los centros escolares que resulta fundamental en el momento de movilizar mecanismos de funcionamiento y de mejora. En sus distintos apartados se plantea la situación actual del servicio de Supervisión, así como algunas prácticas actuales y algunos desafíos para la Universidad.

1. *Contextualización*

La presente experiencia se desarrolla como parte del proyecto, Formación de los supervisores de educación secundaria en México: Análisis de Necesidades, que desarrolla conjuntamente la Universidad de Barcelona con diversas Universidades de México dentro del marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica.

Es en este contexto que en España, el equipo de organización perteneciente al grupo consolidado de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universidad de Barcelona ha desarrollado diversas experiencias de investigación cuyo foco de interés ha sido el estudio de la mejora de las organizaciones.

Junto con la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Nayarit y otras instituciones interesadas, se han impulsado una serie de acciones que se han centrado en la detección de necesidades de formación de los supervisores escolares. Con los resultados obtenidos se espera aportar elementos para el diseño de políticas educativas

centradas en la formación inicial y continua de dicho colectivo profesional.

En el contexto mexicano, desde hace casi una década la Secretaría de Educación, propuso iniciar una reforma en la educación secundaria (SEP, 2002). El objetivo principal fue agregarla como parte de la educación obligatoria y fortalecer la articulación pedagógica y organizativa con la educación primaria. Las acciones que se implementaron centraron la mirada en la dimensión institucional y en la gestión de los servicios educativos. Se implementaron diversas propuestas (Valencia, 1996; SEByN, 2002; Sandoval 2007) que buscaban promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas secundarias para mejorar la calidad, la equidad y de los resultados educativos.

Los avances de la propuesta han permitido reconocer que el apoyo y participación del colectivo de supervisores resulta fundamental para el desarrollo de actividades en los centros escolares y, desde luego, para fortalecer la organización y el funcionamiento de las instituciones. Sin embargo, a pesar de dichos avances, identificaron que la figura del supervisor escolar presenta algunas dificultades de distinto índole.

Tal vez, los informes señalan que los supervisores promueven que los directores dediquen mucho tiempo a demandas institucionales (SEByN, 2002 SILVA, 2009). La situación más compleja y mejorable tiene que ver con las tareas pedagógicas que llevan a cabo. Es decir, la relación pedagógica que establecen con las escuelas pone en juego habilidades y competencias profesionales para dirigir y promover prácticas pertinentes en las zonas escolares con el fin de conseguir los resultados que señalábamos.

Es en ese escenario en el que se manifiestan las insuficiencias relacionadas con una formación previa. El colectivo supervisor se significa en los sistemas escolares como un grupo profesional necesitado de frecuentes actualizaciones científicas y didácticas. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, los objetivos del estudio que desarrollamos son:

- Conocer y analizar las necesidades de formación de los supervisores escolares de educación secundaria con el fin de

proporcionar elementos de ayuda para el diseño, implementación y evaluación de un modelo de formación para este colectivo profesional en México.

- Identificar y proponer los principios que deberían orientar el modelo, las modalidades formativas más pertinentes, según cada situación y contexto, los criterios para tomar decisiones en relación con las estrategias metodológicas y para determinar la selección de los contenidos de formación.
- Desarrollar estrategias de trabajo conjunto y colaborativo entre las universidades e instituciones participantes con la finalidad de potenciar sinergias institucionales que incidan en la mejora de los procesos de Supervisión.
- Establecer redes institucionales de colaboración entre universidades de Latinoamérica y España para el análisis y estudio de la Supervisión y asesoramiento en el sistema educativo, como elemento promotor de la calidad educativa.

2. *Metodología*

El estudio se está desarrollando actualmente a partir de una metodología con un enfoque cualitativo. Utilizamos el Estudio de Casos como método de investigación con la finalidad de comprender la complejidad del fenómeno estudiado (Stake, 2005; McMillan y Schumacher, 2007). Se realiza bajo una perspectiva fenomenológica cuyo eje central son las percepciones, valoraciones e interpretaciones de los agentes implicados en la investigación: en este caso los supervisores de educación secundaria.

El hecho de posicionarnos metodológicamente a partir de una orientación cualitativa se relaciona con el propio objeto de estudio entendido como un fenómeno educativo de naturaleza social, las pretensiones del propio equipo de investigación por comprender la complejidad del trabajo directivo, así como nuestras preconcepciones de carácter teórico y epistemológico sobre dicho objeto de estudio. Se trata de un trabajo de carácter interpretativo, donde hablamos de ejes vertebrales del estudio que nos permitirán, al finalizar el estudio a comprender en su totalidad el fenómeno estudiado. En relación a las

técnicas de recolección de datos nos hemos decantado por los grupos de discusión, las entrevistas en profundidad e informes de personas expertas en la temática. Con respecto a los grupos de discusión los utilizamos con el fin de poner en contacto diferentes perspectivas y comprender la experiencia de las personas participantes sobre el foco de la investigación, a través de un proceso abierto y emergente, así como triangular la información obtenida por los diferentes informantes.

Los datos obtenidos, junto con los de las entrevistas y los textos de los informes han sido analizados a través de una doble vertiente: con el soporte del programa informático ATLAS-ti, de análisis de datos cualitativos y de forma artesanal. Hemos establecido agrupaciones a partir de categorías y metacategorías y la relación entre ambas. Actualmente nos encontramos en la fase de integración de los resultados, mediante un proceso de triangulación de fuentes y de instrumentos.

3. *Resultados y primeras conclusiones*

El proyecto ha respondido a la necesidad de reflexionar sobre el trabajo que llevan a cabo los supervisores para impulsar la mejora en la organización y funcionamiento de los planteles de educación secundaria en cada zona escolar. Nos interesaba conocer de manera más específica la opinión de los supervisores y de los expertos sobre las necesidades de formación del colectivo que ejerce la Supervisión escolar, como un insumo a través del cual identificar elementos útiles para el diseño de las políticas educativas, referidas a formación inicial y permanente.

El acercamiento a la realidad educativa nos ha permitido identificar las competencias que los supervisores de educación secundaria deberían desarrollar para apoyar a los centros de la zona escolar.

La literatura sobre el tema (Perrenoud, 2004; Le Boterf, 1998; Aubert, 2003; Cano 2007) contempla varias acepciones del término competencia, nos interesa extraer las que se refieren al saber hacer y el saber ser; así como la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas. Los resultados de nuestro estudio señalan que los supervisores deben dominar y saber desarrollar ciertas competencias

para facilitar los procesos de aprendizaje autónomo y significativo de los profesionales que están bajo su responsabilidad.
Las aportaciones de los expertos han sido de naturaleza muy diversa y se refieren a niveles de concreción muy diferentes. Mientras que, en algunos casos, se refieren a ámbitos competenciales profesionales, otros se refieren a las actuaciones profesionales. Es decir, describen los comportamientos esperados de la persona, objetivables por sus consecuencias y resultados. La mayoría de las categorías que identificamos expresan el nivel aceptable de la realización profesional para desarrollar la función supervisora y, por tanto, constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional.
El análisis de los datos obtenidos en la consulta a expertos ha permitido avanzar que el trabajo de los supervisores se desarrollará en forma más eficaz si se logran las siguientes competencias generales:

- Liderazgo
- Evaluación
- Habilidades sociales
- Participación y trabajo en equipo
- Conocimiento del contexto y de la realidad educativa
- Optimización de las condiciones institucionales
- Dirección de sí mismo

Adicionalmente a la identificación de las competencias generales, se ha avanzado en la conformación de un marco teórico que nos permita profundizar en el conocimiento de la Supervisión de educación secundaria. Se resalta que los servicios de apoyo externo a los centros educativos, especialmente los de asesoría, supervisión y equipos multiprofesionales constituyen instancias de ayuda que, debidamente orientadas, pueden contribuir de manera significativa a la mejora de las prácticas profesionales de docentes y directivos.
En los siguientes párrafos presentamos algunas de las competencias señaladas por los expertos:
Los resultados obtenidos muestran que si el interés de las políticas de

formación debería influir para que los supervisores lleven a cabo el ejercicio de la función de manera satisfactoria, la formación debería estar orientada la desarrollar la capacidad de *liderazgo.*

*Liderazgo académico y de orientación de los currículos escolares más básicamente académico. Así como la creación de elementos técnicos de liderazgo orientativo.*EXPSS1

...desarrollar la iniciativa para iniciar e impulsar la realización de actividades con una dirección definida. EXPSS3

Subrayan las capacidades vinculadas con la *evaluación*. Mencionan la necesidad de que los supervisores evalúen el trabajo de las escuelas y los procesos de E-A que se llevan a cabo en ellas. Destacan la necesidad de que comprendan y analicen las propuestas e iniciativas que llegan a la zona **(3)** desde diversas instancias. Veamos un par de ejemplos:

Conocimiento y capacidad para aplicar la evaluación (permanente) de sus centros escolares y que esté enfocada a la mejora y el cambio educativo.IEXPSS6

Herramientas para la gestión: planeación, evaluación, uso y procesamiento de información útil para la toma de decisiones. IEXSS3

Una competencia más que señalan los expertos está relacionada las *habilidades sociales*. Entendidas como la capacidad de relacionarse con los demás. Destacan la necesidad de que el supervisor ejerza prácticas profesionales que muestren una buena comunicación y la capacidad de relacionarse con los demás. Así como intervenir de forma profesional en las tareas de sensibilización, negociación, resolución de conflictos, motivación. Así lo señala el siguiente fragmento.

Motivar a la gente en la búsqueda de objetivos comunes. Sensibilizar ante y para el cambio. Fomentar la confianza y la seguridad en su trabajo y de los demás. Proyectar confianza más que autoridad.EXPSS3

Comprende, interpreta, discute políticas, programas, proyectos, enfoques pedagógicos; Juzga, delibera, propone: problemas, alternativas, soluciones probables y plausibles...IEXPSS4

Las capacidades asociadas a la promoción y práctica del *trabajo en equipo*, constituye uno de los aspectos más señalados. Señalan por

ejemplo la necesidad que existe de conformar y desarrollar de equipos de trabajo entre los directivos de la zona (directores, subdirectores, jefes de enseñanza...asesores), así como crear un clima de confianza, seguridad, respeto y colaboración entre todos los miembros del equipo.

...fomentar relaciones de comunicación, horizontales, positivas y de retroalimentación para el trabajo conjunto, donde la responsabilidad y el éxito sean compartidos por todos. Crear un clima de confianza, respeto y colaboración entre todos los miembros del equipo.IEXPSS3

El *conocimiento del contexto y de la realidad educativa* constituye otra de las competencias que señalan los expertos para un buen desempeño de la función supervisora. Destacan que un buen supervisor es aquel que reconoce las características de la comunidad educativa. Valora el contexto social y geográfico como un recurso fundamental de la zona. Administra y coordina los recursos de la zona. Emplea los recursos que proporcionan los dispositivos digitales: plataformas de aprendizaje a través de internet y correo electrónico, con el fin de promover mejoras en la comunicación y en la gestión general de la zona.

Conocimiento del contexto socio-educativo donde se encuentra la escuela. IEXPSS7

De acuerdo con el estudio que realizamos, el supervisor tiene la posibilidad de *generar las condiciones* para ayudar a los centros a realizar un diagnóstico de la situación de la zona y contar con información suficiente para impulsar procesos de cambio. Conjuntamente con los directivos de las escuelas secundarias puede coordinar el proceso de evaluación interna y externa. Esto plantea un reto, ¿cómo fortalecerlos para que sean ellos quienes promuevan que los centros de su zona trabajen en un mismo sentido?, ¿Cómo lograr que los referentes para realizar un diagnóstico y una propuesta de mejora sean los propósitos que como centro y zona tienen establecidos? Esta y otras preguntas se quedan como cuestionamientos para debatir con los congresistas.

Por último, una de las competencias que señalan los expertos es la *Dirección de sí mismo.* Se refiere a la necesidad de que el supervisor

de educación secundaria planifique sus tareas personales de manera organizada y las lleve a cabo pertinentemente. Es aquel que tiene la capacidad de establecer prioridades en el momento de organizar sus actividades profesionales. Desarrollar buenos hábitos de trabajo personal. Saber delegar responsabilidades y funciones. Llevar a cabo un proyecto personal de formación permanente y se preocupa por su autoconocimiento y conoce y comprender el fundamento de la propuesta curricular de la Secretaría. Así lo señala el siguiente fragmento:

Saber organizar las funciones administrativas con efectividad, enfocado a que esta tarea, no se priorice sobre los asuntos del curriculum escolar; implica contar con habilidades de liderazgo-colaboración-mediador.IEXPSS6

A pesar de que el proyecto aún no está finalizado en los siguientes párrafos presentamos algunas las conclusiones que hemos obtenido en este proceso. Una primera conclusión es que dicho colectivo profesional necesita de una formación inicial que les facilite de los conocimientos fundamentales para ejercer la función. Las necesidades de formación deberían estar mediadas por las funciones y por las prioridades que le otorgan la Administración y sus propias actividades en las zonas escolares.

Consideramos que la Administración puede respaldar a los supervisores con políticas de formación claras, enfocadas a fortalecer todos los ámbitos de intervención. Los expertos sugieren que desde la Universidad se podrían fortalecer sus competencias, a través de programas de especialización que agrupen elementos generales y específicos para que un profesional que quiera acceder a la función tenga un referente formativo inicial.

Los programas de formación deben definir claramente los fines y objetivos de la función supervisora, las propuestas de formación deben apuntar a fortalecer las competencias, los conocimientos y las habilidades necesarias para el ejercicio de su trabajo.

Ya desde años atrás, en las líneas de mejora que se propusieron en el IV Congreso Estatal de Inspectores (1997), el congreso de Formación Docente (2006) y, más recientemente, en el X Congreso del CIOIE

(2008) la organización y funcionamiento de las instituciones deben concebirse, llevarse a cabo y analizarse considerando todas las instancias: políticas, administrativas, académicas y los contextos reales en los que acontece la acción educativa.

Por ello, resulta necesario delimitar actuaciones con las Universidades y la Administración en relación con la formación inicial y permanente de los supervisores de la educación secundaria. Creemos que las políticas de formación deberán considerar planes específicos de formación para supervisores que trabajan en zonas determinadas, pues las necesidades varían dependiendo la región donde ejerzan sus funciones. Optamos por promover una política de formación que avance de una actividad individual y enfocada a la promoción personal. A una formación donde el aprendizaje profesional sea compartido y esté basado en las necesidades del colectivo y sobre todo que estén enfocadas a la mejora de las organizaciones.

Estos y otros temas se convierten en elementos para el debate en el XI CIOIE y en temas para futuras reflexiones.

4. *Referencias bibliográficas*

Aubert, J.y Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont, Belgique: Mardaga.

Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Le Boterf, G. (1998). "La ingeniería de las competencias". *D ´organisation*, No. 6, 23-33.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa*. (5ª edic.). Madrid: Pearson Educación.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Sandovar, E. (2007). "La reforma que necesita la educción secundaria mexicana". *Revista mexicana de investigación educativa*. México: Comie.

SEByN (2002). *Documento base. Reforma Integral de la Educación Secundaria.* México: SEP

SEP (2002). *Informe de labores.* México: SEP.

Silva, P. (2009) La ética de la Supervisión. En Cantó, I. (coord.) *Ética en la Universidad. Conceptos y enfoques*. México: Unas letras.
Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3a ed.). Madrid: Morata.
Valencia, J. (1996). *En La educación secundaria. Cambios y perspectivas.* Oaxaca, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Las redes de colaboración académica: Una estrategia para el desarrollo de la sociedad del conocimiento en contextos de complejidad

Jesús Benjamín Castañeda Cortés
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

La globalización es un proceso multifactorial e irreversible presente en el ámbito educativo, con transformaciones producto de políticas públicas que orientan los sistemas educativos nacionales hacia la *sociedad del conocimiento*. Tales políticas presentan rasgos semejantes (Schugurensky, D.:1998) que incluyen, el diseño e implementación de estrategias de internacionalización de su quehacer, sustentadas en ejercicios de evaluación integrales de cuyos resultados han quedado claros los ámbitos y potencialidades en que pueden impulsarse sus principales acciones.

Esto ocurre, sin embargo en un marco de naturales y complejas asimetrías que no han impedido acciones concretas en áreas como la administración conjunta de programas, la movilidad de sus actores, el intercambio de información y actividades de generación y aplicación de conocimiento en red, cuyo análisis debe profundizarse.

Estas incipientes acciones tienen su origen, en el caso mexicano, en los 90 con la implementación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cuyos impactos aún están pendientes de evaluar. Desde el PROMEP se impulsa la investigación, tanto en núcleos que ya existían antes de su operación, como en nuevas agrupaciones bajo la forma de *cuerpos académicos* con inéditos apoyos, aunque solo para un 25% de la planta académica nacional.

El desarrollo de los cuerpos académicos tiene límites en la lógica con

que opera el Promep y, una vez alcanzado su máximo nivel, han debido explorar otras posibilidades de desarrollo, sobresaliendo las de los grupos interinstitucionales y las *redes* que, no obstante su importancia, para el impulso de la sociedad del conocimiento, tienen una presencia poco significativa, tanto en el PROMEP, como en el Programa de *Redes Temáticas* que administra el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que reportan 140 y 14 redes, respectivamente, cubriendo solo algunos campos de conocimiento.

Estos datos contrastan con otra parte de la realidad que no se reporta en la contabilidad oficial pero que existe bajo la forma de cientos y tal vez miles de redes informales, sin registro oficial, sin apoyos y sin información precisa sobre las temáticas que cubren, su situación actual, la problemática que enfrentan y los resultados que están generando.

1. *Antecedentes y justificación*

En relación al tema que se aborda, el esfuerzo de investigación del que forma parte este trabajo, está enfocado al análisis de la situación actual de las redes y grupos de investigación -formales e informales- en la región, impulsando la realización de diagnósticos en diversas escalas (institucional, de subsistema, nacional y regional) cuyos resultados favorezcan, en otro momento, el diseño de estrategias para su desarrollo.

En los avances hasta ahora logrados queda claro que estas políticas cobran impulso a partir de los cambios en la geopolítica mundial derivados del fin de la Guerra Fría y que sus impactos abarcan todos los ámbitos, incluida a educación qu -a partir de entonces- orienta sus actividades en el marco de políticas públicas globalizadoras, en ámbitos claramente definidos, luego del examen de la OCDE (1997) a la educación superior mexicana, teniendo como principal instrumento de operación el diseño y aplicación de Planes Integrales de Fortalecimiento Institucional, cuyo diseño y aprobación está "amarrado" a las asignaciones presupuestales para cada IES.

Nuestra actividad, como grupo de investigación en la materia, inicia en 2005, cubriendo algunos indicadores institucionales (Bastidas, J. y Quintero, J. 2005; Bajo, A. y Martínez R.: 2006; Castañeda, B. :2004)

y para el año 2008 convocamos a un Encuentro Nacional de Cuerpos Académicos y Redes de Colaboración que, con una asistencia cercana a los 500 académicos de 43 IES, aporta 157 ponencias en relación a 3 aspectos de esta temática:

1) Las políticas nacionales en la materia;

2) las experiencias institucionales en torno a la creación y funcionamiento de *Cuerpos Académicos*

3) las incipientes experiencias en torno a las redes de colaboración.

El tratamiento metodológico de la temática y la escala de las acciones que pretendemos, nos ha llevado a diversificar nuestras intervenciones sobre este objeto de estudio, combinado el tratamiento de algunas variables (Castañeda,B.: 2008) mediante la realización proyectos de investigación, con otros como la organización de simposiums, Directorios y *Encuentros temáticos (México 2008 y 2010);* como el reciente Encuentro Iberoamericano de Redes y Grupos de Investigación.

El interés final es aportar un amplio diagnóstico de la problemática educativa iberoamericana relacionada con la generación, desarrollo y fortalecimiento de redes y grupos de investigación; una caracterización de las políticas públicas en la materia; la identificación de ámbitos comunes para el desarrollo de actividades y la constitución de un espacio institucional para el análisis y la interlocución con los actores de política en este campo.

Para el caso mexicano, está plenamente documentado este proceso a partir del sexenio 1988-1994 en que se implementan un conjunto de cambios que tienen su origen en un amplio proceso de apertura de nuestra economía, congruentes con los procesos de globalización que se aprecian en el mundo, aparejados con la conformación de bloques comerciales como el Tratado de Libre Comercio que se signa en 1994 entre nuestro país, los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá.

En el periodo de gobierno mencionado se pone en operación un amplio proceso de modernización educativa que tiene como principal soporte los diversos y muy amplios diagnósticos de la situación por la que pasaba el subsistema de educación superior mexicano. Los resultados

de muchos de estos ejercicios, comúnmente divergentes no solo en los resultados con que se expresan sus principales indicadores sino también en sus metodologías y en los factores causales de las problemáticas detectadas, en esta ocasión resultaban coincidentes en sus aspectos centrales, no obstante los diversos agentes sociales que los desarrollaron y sus respectivos ámbitos de adscripción (COMIE: 1993; OCDE: 1997; SEP: 1995, 1996 y2000). En estos diagnósticos, la educación superior de nuestro país quedó expuesta en sus aspectos más críticos, mereciendo la formulación de un paquete de políticas públicas para el subsector.

De los análisis sobre la orientación de estos paquetes de políticas resultaba clara su coincidencia con las recomendaciones que la OCDE formulara a la educación superior mexicana luego del examen practicado a sus políticas en materia de educación superior (OCDE: 1997) e igualmente quedaba más que claro que su eje central descansaba en la, desde entonces, omnipresente evaluación.

A partir de entonces -apenas del sexenio 1988-1994 a la fecha- se está en presencia de un amplio proceso de reforma educativa que sin ser oficial y sin los aspavientos de otras ocasiones -y consecuentemente sin las resistencias normales de otros tiempos- avanza de manera silenciosa y sistemática, en casi todas las instituciones del subsector, incorporando cambios que, a la distancia, se empiezan a ver entre las comunidades académicas como medidas dolorosas pero necesarias que han dado por resultado un nuevo perfil institucional que abarca prácticamente todos los ámbitos, procesos y actores.

No obstante lo reciente de estos procesos y la uniformidad de los lineamientos oficiales -además desde luego de la instrumentación de mecanismos de condicionamiento de acceso a financiamientos ordinarios y extraordinarios para su instrumentación- este tipo de políticas públicas de corte globalizador, enfrentan resistencias diversas expresadas en voces (Aboites,H.: 2000; Díaz Barriga A. 2008 Castañeda, B: 2003, 2008, 2010; Schugurensky, D.: 1998; Villaseñor, G: 1997) que llaman la atención a varios efectos perniciosos que estas medidas están provocando en aspectos diversos como el desarrollo de sus procesos, los modelos de gestión implementados, el tipo de

ndicadores que se están produciendo y en las nuevas prácticas que se estimulan en los sujetos educativos involucrados en su operación, por citar solo algunos de los más evidentes.

Vale señalar que, algo innegable en muy amplias zonas del universo de instituciones en que se implementan estas políticas, es la existencia de una nueva realidad en muchos aspectos sustantivos y adjetivos de la vida institucional de este tipo de establecimientos que, en no pocos casos tienen que ver con verdaderas transformaciones, aun cuando también es fácil advertir situaciones en los que solo hay cambios de forma que tardarán en fincarse como parte de su cultura. En todos los casos, la constante de estos cambios se encuentra, según los especialistas en la materia, (Mungaray A: 1997; Varela,G.: 1997 Mendoza, J.: 1997) en el eje central de estas políticas que ya antes indicábamos que se localiza en las actividades de evaluación que son un componente infaltable en todas las acciones que en su versión se realizan para y desde las instituciones de educación superior, incluidas claro está las relacionadas con el personal docente.

En ese sector, que no hay que perder de vista que tiene entre las políticas públicas diseñadas en el periodo de estudio, la valoración de "máxima prioridad", se instrumentaron en los noventa dos amplios programas: El Programa de Superación del Personal Docente, mejor conocido como SUPERA que inició sus actividades en 1994, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado, conocido como PROMEP, que se concibe, diseña e implementa -inusualmente- con vigencia transexenal cubriendo, en su versión original tres periodos de gobierno.

Este último programa que constituye el referente empírico y categorial de este trabajo nace en el marco de un viraje en el quehacer de las políticas públicas para la educación superior y con funciones y objetivos de orden estratégico, enfocados a la constitución y consolidación de cuerpos académicos, al impulso de un nuevo perfil docente llamado "perfil promep" y a la habilitación de uno de los sectores del personal docente de las instituciones de educación superior -el de los "maestros de carrera"-, procurando su formación completa (con estudios de doctorado) y desempeñando funciones

accesorias de investigación, gestión y difusión que favoreciera -como expresión culminante de su desarrollo- su articulación en redes de colaboración.

Visto en esta perspectiva, habría que decir que, con la implementación de políticas públicas de este tipo se busca incidir de manera central en las modalidades de organización de los académicos, o más bien de una parte de ellos, haciéndolos transitar del trabajo individual al colegiado y de las anteriores academias a los cuerpos académicos, pasando de los *cuerpos en formación* a los cuerpos en *consolidación* y de éstos a los consolidados, llegando en su fase de desarrollo de "ligas mayores" a las *redes temáticas y de colaboración* generando los indicadores que el sistema requiere y el Programa establece.

Desde luego, una es la teoría o más propiamente el diseño de la política y otra es la realidad que traen consigo los procesos de implementación, en plural, porque cada institución en que se aplica tiene un contexto sociocultural muy específico y está constituido por sujetos que, como suele ocurrir en este ámbito, no son tomados en cuenta al momento de planear sobre sus problemas, expectativas, valoraciones y su participación, sin contar con que la inmensa mayoría del personal docente del nivel superior mexicano -el personal de asignatura- , simplemente no está considerado como parte de la población objetivo de esta política oficial.

2. *Discusión y resultados*

Para el tratamiento y análisis de esta temática se han desarrollado diversas estrategias que hasta ahora combinan el trabajo de gabinete enfocado a la realización de una amplia investigación documental centrada en las categorías de análisis cuerpos académicos y redes. Este tipo de trabajo se complementa con un amplio trabajo de campo que, por ahora, se ha centrado en la Universidad Autónoma de Sinaloa como referente empírico cubriendo sus experiencias de cuerpos académicos y redes de investigación a nivel de dependencia educativa. Sobre la base de las anteriores intervenciones, diseñamos otros tratamientos a través de conferencias magistrales a cargo de los responsables de este tipo de políticas; la realización de paneles de expertos y la organización de tres eventos masivos: uno a escala

estatal (2005), otro nacional (2008) y uno más en la escala iberoamericana (2010).

En todas las modalidades de intervención sobre nuestros objetos de estudio hemos generado productos en diversos formatos (artículos, ponencias, capítulos de libro, informes de investigación y libros) que aquí presentamos en una versión comprimida, enfocada principalmente al tema de redes.

Nuestro interés fuerte en la temática inicia en 2005 con la organización del Encuentro Estatal de Cuerpos Académicos, motivados por el interés y necesidad de valorar la situación del PROMEP en nuestra Universidad, procurando alternativas ante su inminente terminación en 2006. Uno de los resolutivos de ese evento recomendaba la profundización de los análisis, procurando la participación de los responsables de las dependencias responsables de estas políticas y de otras instituciones educativas del país.

El interés se reforzó ante la decisión del gobierno federal de mantener su política pública en la materia para el periodo 2007-2012, y esto dio lugar a que -desde la perspectiva e intereses de nuestro Cuerpo Académico- se organizara el ***Encuentro Nacional de Cuerpos Académicos y Redes de Colaboración***, en el que consideramos necesario incluir la variante de las Redes, luego de examinar los planes de trabajo del PROMEP y del CONACyT y encontrar que las tendencias de las políticas estaban centradas en la profundización del trabajo en Cuerpos Académicos y su derivación en la formación en redes.

La problemática que se advertía en los ámbitos académicos relacionados con el Programa, orientaban con mucha precisión en torno a la agenda de trabajo a desarrollar: las políticas públicas para el desarrollo de los académicos de nivel superior enfocados en los cuerpos académicos y las redes; Las experiencias específicos de los procesos de desarrollo institucional del PROMEP en las IES de México y las experiencias y expectativas del trabajo en redes de colaboración.

Las valoraciones más significativas se han generado en el Encuentro nacional de Cuerpos Académicos de 2008 y el Encuentro Iberoamericano de Redes y Grupos de Investigación, realizado en

2010 y al respecto de ambos presentamos la siguiente información que inicia con el primer evento, dejando los últimos párrafos para el Encuentro de 2010.

En relación con la respuesta a la convocatoria que formulamos, cabe destacar la presencia de 28 de los 31 estados del país y el Distrito Federal de los que llegaron representantes de 43 Instituciones de Educación Superior quienes elaboraron y presentaron 160 ponencias; 21%, para Mesa 1; 59% del total para la Mesa 2, y 20% para la Mesa 3.

En cuanto al nivel de participación con ponencia en las áreas de conocimiento la información es interesante y al respecto encontramos que desde el campo de las Ciencias Sociales y Administrativas, hubo un 34.43% del total de ponencias, correspondiendo el segundo lugar a las Humanidades y las Ciencias de la Educación que abarcaron un 20.75%; en tercer lugar aparece el área de Ingenierías y Tecnologías, con 19.81%; el cuarto para las Ciencias Naturales y Exactas, con 13.20%; el quinto, con 7.54%, para las Ciencias de la Salud y, el sexto, para las Ciencias Agropecuarias, con 4.24%.

En relación a las temáticas abordadas cabe destacar que, en la mesa que cubrió el análisis de las políticas públicas en la materia, se advierten dos grandes perspectivas de análisis: una, que se corresponde con la visión que se tiene de este tipo de políticas desde sus artífices en la Secretaría de Educación Pública, incluidos una parte de los responsables institucionales en las IES y, otra -mayormente crítica-, expresada desde los puntos de vista de sus operadores y los académicos integrantes de los Cuerpos Académicos.

Estas diferencias de percepción nos parecen entendibles y razonables y en el Encuentro quedaron más que marcadas y reforzadas a la luz de la participación de dos de los conferencistas magistrales: la maestra Guillermina Urbano Vidales, como responsable del PROMEP, y la de Manuel Gil Antón, uno de los creadores de esta categoría de análisis (Gil, M y otros: 1994).

Ambos, desde diferentes posiciones e intereses, abordaron el origen, desarrollo y perspectivas para este Programa y su expresión, los Cuerpos Académicos, dejando muy claramente expuestas sus

diferencias, en varios sentidos irreconciliables, particularmente en cuanto a los impactos que se están produciendo.
Las reflexiones planteadas en esta mesa son muy enriquecedoras para el análisis, particularmente si se entienden como resultado de visiones específicas generadas desde sus ámbitos de origen y la pertenencia a campos disciplinares diversos.
Un señalamiento ampliamente expuesto coincide en que los lineamientos, criterios e indicadores con que opera el Programa no deben estandarizarse, sino atender a las diferencias de las instituciones educativas que integran el subsistema de educación superior y a los campos disciplinares que en ellas se cultivan, sobre todo, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los académicos, su población objetivo.
Algunas de las principales recomendaciones que se formulan a esta política pública en el Encuentro de 2008 son las siguientes:

- Trabajar con base en criterios de política pública regional para elevar sus niveles de eficiencia
- Priorizar la atención de acciones de formación académica que incidan en los niveles de consolidación de los cuerpos académicos
- Procurar que el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos esté enfocado a la atención de las debilidades de sus Dependencias de adscripción
- Impulsar el trabajo colaborativo y mantener acciones comunicativas que favorezcan la formación y el trabajo en redes
- Promover la movilidad de los integrantes de los Cuerpos Académicos
- Evitar o eliminar procesos administrativos y burocráticos innecesarios en la formación y consolidación de los Cuerpos Académicos

En la mesa destinada al análisis de los *procesos de desarrollo de los Cuerpos Académicos* se presentó la mayor cantidad de ponencias, cubriendo la totalidad de los campos de conocimiento lo cual favoreció un amplio conocimiento de diversos aspectos del PROMEP y sus

Cuerpos Académicos, destacándose los procesos de constitución y consolidación seguidos; los diagnósticos de sus actuales situaciones y los mecanismos y lineamientos seguidos para su implementación en las IES.

La riqueza de las historias contadas permite reconstruir las modalidades con que este Programa se implementó más allá de los informes oficiales que solo dan cuenta de una versión de este rubro. A través de las ponencias presentadas pudimos tener detalles -con una muestra representativa- de cómo se vivieron estos procesos en una muy amplia gama de tipos de instituciones; de su diseño estandarizado y el desinterés en las diferencias de sus estructuras organizativas.

En las experiencias expuestas en los trabajos de esta mesa, se aprecia una gama muy amplia de errores y aciertos, algunos de ellos resultados del Programa, y otros más derivados de la acción de los sujetos que los implementaron. Se destaca en muchas de las experiencias expuestas la improvisación en la operación de lineamientos y criterios estandarizados que, con el ensayo y el error, han venido produciendo resultados que, por lo general, no se analizan, ni se comparten, debido, en gran medida, a una gran ausencia de acompañamiento en las diversas fases del Programa.

En la Mesa 3, dedicada al análisis de las *experiencias y perspectivas en la integración de redes*, se presentaron trabajos que informan sobre diversos procesos de integración y funcionamiento de distintos tipos de redes en diferentes áreas del conocimiento y con diversos niveles de formalidad y sistematicidad en su funcionamiento.

Algo que es necesario destacar es que, a pesar de que se trata de un reducido número de experiencias en materia de redes, se aprecia una gran heterogeneidad en cuanto a su concepción, estructura, funcionamiento y fines. Se presentaron casos muy laxos de grupos de investigación que, con la sola intención de serlo, han adoptado la denominación de redes, sin realmente serlo aunque, por otro lado se presentaron experiencias de este tipo de agrupaciones con diversos niveles de organización.

En ambos casos, se está en presencia de experiencias que, más allá de

lo que las políticas sectoriales mexicanas indiquen, los académicos del país -sin importar que sean de carrera y de asignatura- están procurado la búsqueda de modalidades de organización superiores y más eficaces para el trabajo académico y, de manera natural, se ha buscado a los respectivos pares, establecido con ellos algunos acuerdos de trabajo que hoy se pueden y deben analizar en cuanto a sus estructuras, propósitos, resultados e impactos.
Desde los procesos de su evolución a partir de cuerpos académicos consolidados, las experiencias de redes presentadas sugieren:

- Que las líneas de investigación que se desarrollen, pertenezcan a áreas del conocimiento afines a las de sus integrantes
- Que se impulse la realización de estudios multidisciplinarios;
- Que se procure el desarrollo de investigación innovadora;
- Que los integrantes de las redes cuenten con educación de alta calidad, habilitados, miembros del PROMEP y del Sistema nacional de Investigadores
- La existencia de pocos o nulos procesos administrativos y,
- Procurar que las DES cuenten con la infraestructura adecuada.

Finalmente, se expresa un amplio consenso entre los integrantes de la mesa en relación a que las dependencias que operan políticas públicas en este campo, eliminen los aspectos de sus respectivos diseños que provocan las incongruencias de su aplicación. Se recomienda a la SEP que revise sus políticas públicas, para que PROMEP y CONACYT sean complementarios y no formas organizacionales en conflicto, como sucede actualmente, ya que el primero privilegia el trabajo colectivo y el segundo el individual
Otro punto de consenso versó sobre los problemas que enfrentan los Cuerpos Académicos para integrar *redes; se* señaló que antes de iniciar la interacción con otros cuerpos académicos nacionales o grupos de investigación extranjeros, se debe promover la colaboración entre cuerpos académicos de la misma universidad que desarrollen líneas temáticas afines.
Por otro lado y relación al Encuentro Iberoamericano de Redes y

Grupos de investigación de 2010, cabe destacarse que tuvo una amplia acogida en las instituciones mexicanas, pero no así en el resto de los países de la región quienes tuvieron una muy escasa presencia de España, Costa Rica y Colombia, debido principalmente a problemas de organización.

En este evento se abordaron también tres mesas, una dedicada al análisis de las políticas, otra a las experiencias de constitución y funcionamiento de redes y grupos de investigación y una más a la formulación de alternativas para su desarrollo. Los niveles de respuesta fueron muy semejantes al Encuentro de 2008 en el sentido de que el porcentaje mayor de participaciones estuvo en el planteamiento de experiencias institucionales (58% del total de ponencias) frente a un 18% de trabajos para la mesa uno y un 24 % en la mesa tres.

Las temáticas desarrolladas en la mesa uno pusieron el acento en el tratamiento de un conjunto de factores del contexto socio económico actual en que se impulsan y desarrollan este tipo de políticas públicas, ponderando en algunos casos, a multiplicidad de cambios que se advierten en el ámbito educativo, sobre todo en relación a sus modelos educativos; a las reorientaciones en los enfoques curriculares; los procesos de producción e intercambio del conocimiento y a la omnipresencia de la búsqueda de la calidad, mientras que en otros casos, se centra el interés en aspectos económicos como la necesidad de optimizar y hacer más pertinente la relación de la educación con los procesos productivos y los agentes de la producción.

Se aprecian entre los participantes de la mesa coincidencias importantes entorno a que los grupos de investigación y los cuerpos académicos que se integran en redes hacen posible el encuentro con pares académicos, facilitando la conjunción de esfuerzos para llevar a cabo trabajos con base en la colaboración, así como proyectos de enfoque multi e interdisciplinario, con mejores expectativas de resultados.

Los principales referentes de análisis en las ponencias presentadas son las redes de colaboración que se promueven desde el PROMEP y las

acciones que desarrolla el Programa de Redes Temáticas del CONACyT, sobresaliendo muy ampliamente las que aluden al primero lo cual estaría indicando que la gran mayoría de nuestros ponentes pertenecen a redes promovidas desde ese Programa. De esta situación se desprendería la existencia de un conocimiento medianamente aceptable de las concepciones y reglas de operación de esa política, ya que la posibilidad de registro y apoyo de proyectos de redes en el PROMEP, está limitada a cuerpos académicos consolidados que, para adquirir ese estatus deben conocer bien las reglas del juego y los procesos de su funcionamiento.

De esos niveles de conocimiento y de las dificultades que los cuerpos académicos enfrentan en su tránsito a la modalidad de red, se deriva una serie de valoraciones críticas que, sin embargo no llegan al grado de su rechazo. Los señalamientos más reiterados se centran en:

- Las dificultades administrativas para la formalización de las redes a partir de cuerpos académicos, particularmente en cuanto a sus normas y requisitos.
- El estancamiento o abandono de proyectos por insuficiencia o inexistencia de financiamientos suficientes agravados por el desinterés de las IES para constituir bases de datos, infraestructura y bolsas institucionales para complementar lo que deja fuera el PROMEP
- Las persistencias de resistencias de los investigadores para proceder de manera colegiada y participativa.

En el caso de la mesa destinada al análisis de experiencias de constitución y funcionamiento de redes y grupos de investigación se presentaron trabajos que reflejan precisamente esa diversidad de modalidades de organización del trabajo académico a las que genéricamente se conoce como redes pero que responden a modalidades específicas que son las de los grupos de investigación, cuerpos académicos y las propiamente redes que muestran diversos grado de desarrollo.

Las temáticas que se abordaron en las ponencias son igualmente diversas y una constante es su relación directa con las prácticas

profesionales de los integrantes de los grupos de investigación, siendo menos los casos de temáticas de tipo transdisciplinar.
Entre los diversos aspectos problemáticos en el desarrollo de este tipo de organizaciones se señalan los insuficiente financiamientos para su funcionamiento, la debilidad de la cultura del trabajo en grupo; las asimetrías en los niveles de desarrollo de los cuerpos académicos, grupos y redes que se articulan para el trabajo colectivo; la necesidad de elevar el impacto social de la investigación, poniendo mayor atención en el proceso de transferencia y en la obtención de productos útiles socialmente y competitivos en el exterior y que la carrera por puntos y estatus académico presentes en este tipo de políticas dé lugar a distorsiones que redunden en el descuido la calidad de la investigación y su pertinencia social.
Finalmente, en cuanto a las propuestas para el desarrollo y optimización de las metas y objetivos de estas políticas que se abordó en la mesa tres, se destacan pos su consenso las siguientes:

- Ante las dificultades para el reconocimiento de los trabajos de cuerpos académicos, se propone gestionar la constitución de una Sociedad Civil de Cuerpos Académicos, su legalización ante notario público y su inscripción ante **el registro federal de organizaciones de la sociedad civil.** Así se puede facilitar la búsqueda de alternativas de financiamiento de proyectos ante instancias de gobiernos, fundaciones y organismos internacionales.
- Se exige una mayor transparencia con relación a gastos de inversión, que están sujetos a las decisiones de administradores de los recursos. En ocasiones, los precios en el mercado son más bajos que los precios que los investigadores pagan a proveedores que tienen convenios con las instancias que administran los recursos, o bien no se reciben los equipos conforme a las características requeridas.
- Impulsar ajustes en la política que favorezcan la concepción de la red como un espacio de interlocución y sistematización de la producción individual con los esfuerzos institucionales para mejorar la productividad y la calidad de la investigación.

● Promover la realización de reuniones regionales entre líderes de cuerpos académicos en Consolidación y Consolidados de las Universidades Públicas Estatales, para el establecimiento de programas de trabajos conjuntos sobre temas específicos que impacten en el desarrollo regional sustentable y su conformación en RED.

3. *Referencias bibliográficas*

Bajo, A. y otros (2006). *Cuerpos académicos y desempeño institucional. El caso de la universidad autónoma de Sinaloa*. México: PROMEP- UAS.

Bastidas Morales, J. y otros (2005). *Estructura del Conocimiento en Sinaloa. Análisis de las estrategias para su desarrollo*. México: UAS.

Castañeda Cortés, J. B. (2004). *Los cuerpos académicos en las políticas públicas para la educación superior de México. Un análisis del impacto del Promep en la UAS.* Tesis doctoral. UNAM. México.

- (2007). *La educación superior en México. Políticas globales para problemas locales: las dificultades de su articulación.* México: UAS-SEPyC-Promep.

- (2008). *Educación superior en México. Políticas globales para problemas locales: Las dificultades de su articulación.* México: PROMEP- UAS- SEPyC.

- (2010). *Los cuerpos académicos del Promep. Una valoración de su política y el trabajo en redes.* México. México: UAS-CUMEX-UdeG-Promep.-Ediciones El Lirio.

Mendoza Rojas, J. (1997). Evaluación, acreditación, certificación: Instituciones y mecanismos de operación. En *Políticas públicas y educación superior.* México: ANUIES.

Mungaray Lagarda, A. y Valenti Nigrini, G. (coord.) (1997). *Políticas públicas y educación superior.* México: ANUIES.

OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación superior. México. Educación superior.* México: OCDE.

Schugurensky, D. (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización : ¿Hacia un modelo heterónomo? En

Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo. México: Siglo XXI.
SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México: SEP.
SEP (1996). *Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior (PROMEP).* México: SEP-ANUIES-CONACyT .
SEP (2000). Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La educación superior en México. México. SEP Documentos en línea. Internet.
Varela Petito, G. (1997). La política de la educación superior en la década de los noventa: Grandes esperanzas e ilusiones perdidas. En *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES
Villaseñor García, G. (1997). *La identidad en la educación superior en México.* México: CESU- UNAM; UAM X.; UAQ.

---

(1) Castilla-La Mancha asumió las competencias en materia educativa el 1 de enero del año 2000.

Ver Texto

---

(2) El estudio ha sido financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla La Mancha conforme a las condiciones que fija la Orden de 02-02-2006, por la que se convocan ayudas para el desarrollo de proyectos de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y el no universitario de la Comunidad Autónoma. El estudio se ha desarrollado durante el período 2007-2009.

Ver Texto

---

(3) Proyectos y programas de naturaleza diversa propuestas en la mayoría de los casos por autoridades educativas municipales, estatales, nacionales...

Ver Texto

El papel de las instituciones educativas en la provisión de la resupuesta educativa

El rol de las estructuras organizativas de los centros escolares ante la incorporación del enfoque de competencias

José Sánchez Santamaría
María Gracia Ballester Vila
Universidad de Castilla-La Mancha

"En tiempos de crisis económica global, incremento de la dependencia del petróleo
y aceleración de los cambios, necesitamos soluciones novedosas que sean audaces
y no consignas viejas vacías de contenido"
Hargreaves & Shirley (2009, p. 10) (1)

1. *Introducción*

La incorporación progresiva del enfoque de competencias en el sistema educativo español representa una de las principales novedades del actual marco normativo (LOE, 2006), a la vez que significa un alineamiento de las políticas educativas nacionales con las aspiraciones de la Unión Europea por garantizar la cohesión social y el bienestar de todos ante los retos planteados por la sociedad del conocimiento (CE, 2010).

Con este enfoque asistimos a un cambio de escenario educativo, a la vez que a un escenario de cambios pedagógicos en el que una educación para todos cobra mayor sentido en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Así, todo y que el discurso de las competencias no es novedoso (Gimeno Sacristán, 2008), por ejemplo con la reforma promovida al amparo de la LOGSE (1990), el concepto de competencia se extendió en la formación profesional siendo hoy un elemento esencial y consolidado en el currículum de las respectivas ramas, especialidades y grados de esta enseñanza superior; por el contrario, en el resto de etapas educativas, incluida la universidad, se puede considerar como un campo emergente desde el cual se están

empezando a generar demandas de formación, asesoramiento y supervisión vinculadas con las implicaciones curriculares, metodológicas y organizativas de las competencias básicas (Sánchez Santamaría y Ballester Vila, 2010).

En este contexto, defendemos la tesis de que las competencias básicas pueden ser de gran ayuda para avanzar en las aspiraciones de políticas educativas modernas que, en los últimos tiempos se han orientado a la mejora de la eficacia y la equidad educativa (CEC, 2006). En la base de este planteamiento, y conectado con los requerimientos de la sociedad del conocimiento, la educación basada en competencias conlleva contemplar dos tipos de tareas distintas pero complementarias, a saber (Van Weert, 2005):

a) Tareas de transferencia de conocimiento y su internalización por los alumnos: aprender para hacer.

b) Tareas que los preparen para ser ciudadanos: aprender para ser.

Bajo estas premisas, y en claves organizativas, una escuela eficaz y equitativa será aquella que es capaz de garantizar el desarrollo competencial de todo el alumnado a partir de una provisión de la respuesta educativa adaptativa y flexible, y en torno a "un proyecto compartido de educación" (Bolívar, 2010, p. 14), donde la autonomía debe jugar un papel destacado para hacer realidad la gestión y organización de un currículum integrador (Guarro, 2008). Todo ello se justifica por la necesidad de apostar por una educación de calidad que permita la consecución progresiva de las competencias básicas en un contexto de equidad como sustento real del derecho universal a la educación.

Inspirados por la idea de que "más importante que las respuestas que seamos capaces de anticipar o probar, es entender que éstas y muchas otras preguntas surgen del cruce de las perspectivas curricular y organizativa en el análisis de la institución escolar" (Beltrán Llavador y San Martín, 2002, p. 56), en el presente trabajo se analizan y discuten las implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación, en concreto, se aborda cuál puede ser el papel de las estructuras organizativas del centro, así como su grado de implicación

para el desarrollo de las competencias básicas en el marco del currículum. Además, este argumento cobra mayor intensidad si consideramos la reflexión del profesor Bolívar, con plena vigencia, sobre la necesidad de recuperar el protagonismo de los centros escolares en la toma de decisiones respecto a la autonomía y la competencia en el currículum, debido a que "la autonomía no se juega sólo en el diseño, sino en el modo de gestionar el desarrollo curricular, lo que exigía hacer cambios estructurales (organizativos y laborales) que dieran lugar a un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente" (2010, p. 14).

Para dar contenido a esta pretensión, el trabajo queda organizado en tres puntos: en primer lugar, se realiza una contextualización en torno al sentido y función del enfoque de competencias en educación, como paso previo para establecer la delimitación y caracterización de una educación basada en competencias básicas; en segundo lugar, con vocación de servir a la reflexión y al posterior debate, y dentro del reconocimiento normativo sobre la autonomía del centro (art. 120 de la LOE, 2006), se identifican los niveles de concreción de las competencias básicas asociados a las diferentes estructuras organizativas del centro encargadas del desarrollo de las mismas, de acuerdo a sus funciones y responsabilidades desde una lógica asentada en la coherencia organizativa (Beltrán Llavador y San Martín, 2002); y, en último lugar, se concluye aportando una serie de reflexiones que invitan a avanzar en el análisis de los cambios organizativos ante las demandas planteadas por las competencias básicas.

2. *Sentido y función del enfoque de competencias en educación*

Como hemos visto, la escuela se enfrenta a nuevos retos ante los cuales no puede estar ajena, se debe de reinventar así misma para saber cuál es su función en la sociedad y cómo no perder la esencia que la caracteriza (Gimeno Sacristán, 2008). Está circunstancia se ve fortalecida por la necesidad de avanzar en procesos de convergencia europea respecto a crear las condiciones adecuadas para el aseguramiento de la equidad y la excelencia en los sistemas educativos (OECD, 2007; CEC, 2006), como garantía para que los

jóvenes europeos puedan tomar conciencia ciudadana en el marco de una sociedad democrática y se beneficien de las oportunidades que el aprendizaje a lo largo de la vida les ofrece (Rubio Herráez, 2008; CEC, 2001).

Como se aprecia en la figura 1, las competencias básicas nacen con vocación de dotar al contexto europeo de un mínimo común en los aprendizajes (EC, 2007), lo que significa que los sistemas educativos europeos, y por motivos obvios el nuestro, deben de hacer frente al gran reto de crear las condiciones para lograr que todos los alumnos, con independencia de su origen social, situación personal, etc., adquieran las competencias básicas al finalizar la enseñanza obligatoria. Sin duda, este requerimiento conlleva implicaciones de calado organizativo y metodológico que deben ser abordados en la escuela actual, en el sentido de que "las competencias básicas tienen un gran valor educativo no sólo porque constituyen aprendizajes imprescindibles sino porque ofrecen unas posibilidades de integración y autonomía pedagógica" (Polo Martínez, 2010, p. 27).

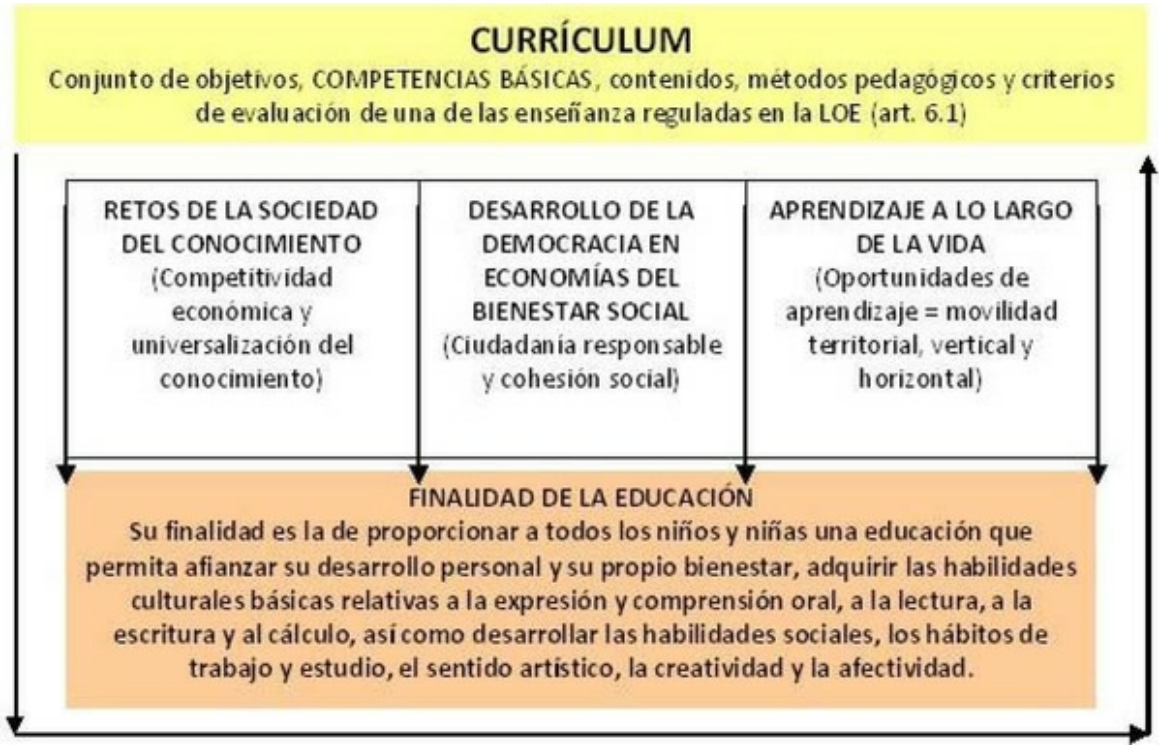


Figura 1. Motivos que avalan la importancia del enfoque de competencias en el currículum. Fuente: Elaboración propia, 2010, a partir de la LOE 2/2006.

Pero, más allá de análisis que reducen el discurso de competencias a la

introducción de enfoques conductistas o tayloristas, y sin abordar un debate teórico sobre las competencias (Rychen y Tiana, 2004) versus capacidades (Nussbaum, 2006; Cejudo, 2006; Walker, 2003) que excedería las pretensiones de este trabajo, y de acuerdo al desarrollo legislativo y formativo que se está dando en nuestro contexto, consideramos que este enfoque permite, al menos, retomar tres cuestiones sustanciales sobre la educación, con evidentes implicaciones en la ordenación de las estructuras de la organización escolar:

a) ¿Qué escuela para qué sociedad? Las competencias básicas pueden servirnos para la consolidación de una escuela comprensiva en la que se favorezca un mínimo de desarrollo competencial de cada alumno, atendiendo a su diversidad y al aseguramiento de la equidad educativa (LOE, 2006), superando la compensación de desigualdades (LOGSE, 1990), es decir, una educación que avance hacia el reconocimiento del "derecho genuino de aprender" (Darling-Hammond, 2001), en una sociedad que aspira a ser del conocimiento (Van Weert, 2005), y que en el caso europeo, tiene su referente en los procesos de convergencia europea de las políticas educativas ante la Estrategia de Educación y Formación, 2020.

b) ¿Qué docente para qué escuela? Desde este enfoque, el docente puede "enseñar reforzando la decisión de aprender, pero también estimulando el deseo de saber en el alumno" (Perrenoud, 2007, p.60), por lo que resulta de suma importancia su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los roles del profesor se renuevan al asumir funciones propias de quien guía, orienta y colabora en el proceso de aprendizaje, pero a su vez, las condiciones de enseñanza conllevan nuevas oportunidades de aprendizaje para el profesorado: el profesor aprende haciendo, se ve expuesto a un contexto de demanda continua que exige de él estar abierto al entorno para incorporar tareas auténticas. En este escenario de cambios, la formación permanente del profesorado en competencias resulta esencial para su actualización y desarrollo profesional, siendo un factor clave para la mejora educativa.

c) ¿Qué alumno para qué sociedad? Entre los retos omnipresentes en muchos de los discursos y reformas de los últimos años, sobresale el favorecer contextos y procesos educativos que permitan la formación de personas autónomas, capaces de tomar decisiones informadas que afecten a sus vidas y de participar, a través de la iniciativa individual, en la vida profesional, social y política (CEC, 2009; Eurydice, 2002).

Todo ello se empieza apreciar, ya que las competencias básicas son una hecho constatable en la retórica educativa actual. Desde el marco normativo hasta las unidades didácticas de las programaciones docentes, es posible constatar sin mucha dificultad esta afirmación, otra cuestión es el grado con el que dicho corpus empieza a tomar cuerpo como discurso. Algunos ejemplos que nos informan de la actualidad y relevancia de las competencias son:

a) Dimensión normativa. En las leyes autonómicas de educación, las competencias básicas tienen un protagonismo muy importante, como es el caso de Andalucía **(2)** , donde el artículo 38 se dedica a las competencias básicas de las enseñazas obligatorias; Cantabria **(3)** , en su artículo 9; Cataluña **(4)** , a lo largo de todo el texto; y, Castilla-La Mancha **(5)** , en el artículo 35, por ejemplo.

b) Dimensión evaluativa. Las competencias básicas han centrado la atención de las evaluaciones de diagnóstico, de acuerdo a lo establecido en los artículos 21 y 29 de la LOE, sobre la obligatoriedad de realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas del alumnado a la finalización del segundo ciclo de educación primaria y del segundo curso de educación secundaria obligatoria. En muchos casos esta evaluación se ha localizado en dos o tres competencias como la referida a la comunicación lingüística en lengua española, la matemática o la del conocimiento y la interacción con el mundo físico.

c) Dimensión formativa y de asesoramiento. Son muchos los procesos de diseño de materiales, formación y asesoramiento que en los últimos años se han puesto en marcha desde distintos

dispositivos de la Administración educativa, principalmente regional, para dar respuesta a las demandas de la comunidad educativa, y en especial, del profesorado. Son identificables algunas experiencias, a modo de presentación: la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias [(6)] ; Centros de Profesores (CEP) y Centro de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER) de la provincia de Cuenca [(7)] ; Equipo base de competencias básicas de la provincia de Zaragoza [(8)] ; Conselleria d'Educació i Cultura del Gobierno Balear [(9)] ; o, la Xarxa de Competències Bàsiques de Cataluña [(10)] . También se vienen generando propuestas desde la Universidad: Ramírez García et al. (2010), Ballester Vila y Sánchez Santamaría (2010) y Ramírez García (2009). Y, por último experiencias compartidas como es el proyecto ICOBAE [(11)] o el proyecto Atlántida [(12)] .

Estas medidas se vienen centrando básicamente en tres ámbitos: del discurso (aspectos teóricos: concepto, enfoques, teorías, etc.); de la gestión y la organización (aspectos operativos y evaluativos), y de su impacto en la práctica docente diaria (aspectos programáticos).
Además, sobresale el auge de la formación permanente del profesorado ha experimentado en materia de competencias básicas, entre cuyas acciones podemos destacar (Sánchez Santamaría y Ballester Vila, 2010): acciones formativas orientadas al tratamiento didáctico de la concreción de las competencias básicas en los distintos niveles de concreción curricular; de reflexión compartida, crítica y colaborativa, en grupos de trabajo, sobre el sentido, función, implicaciones y traslación de las competencias básicas en educación; de ayuda al profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de tareas auténticas, bien a través de actividades reales, talleres o proyectos; de recursos e instrumentos al profesorado para diseñar, desarrollar y evaluar recursos didácticos para un aprendizaje basado en competencias básicas; de reflexión, propuesta y aplicación de formas organizativas que permitan un abordaje didáctico de las competencias según el grado de generalización por ámbitos o áreas, así como del carácter transversal de las mismas; y, de actualización

del profesorado en competencias digitales, de lengua extranjera y nuevas metodologías activas (ABP, aprendizaje cooperativo, e-porfolio, mapas conceptuales, etc.).

3. *Una delimitación y caracterización del concepto de competencias básicas*

En el marco de lo dicho, se hace preciso realizar una aproximación conceptual a las competencias básicas, reconociendo su condición polisémica (Zabala y Arnau, 2008; Coll, 2007), ideológica (Sánchez Santamaría y Ballester Vila, 2010), multidimensional (Jornet, González Such, Suárez y Perales, en prensa, 2011), 2010), y, posiciones más críticas la caracteriza de confusa y de alto riesgo en educación (Román, 2005). A ello se unen más de cien definiciones, lo que requiere de un ejercicio de análisis basado en el desglose de los dos conceptos que lo forman, como criterio clarificador aunque no exhaustivo:

a) El concepto de "competencia". Desde una perspectiva institucional, una competencia es la "combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas al contexto" (EC, 2007), y por tanto, se trata de la combinación armónica y coherente entre distintos tipos de saberes: ser, saber, hacer y convivir (Delors, 1996). Pero, lo anterior cobra sentido si se tiene en cuenta que lo que el alumno activa ante una competencia es como afirma Pérez Gómez (2007), citando a Schön (1987), el conocimiento práctico: en la acción, para la acción y sobre la acción, lo que nos permite superar otras de las críticas a las que se suele someter el discurso de competencias: la influencia conductista (Gimeno Sacristán, 2008).

b) El concepto de "básica". Si a la competencia le unimos el adjetivo "básica", nos referiremos a un determinado tipo de competencias, las cuales deben estar al alcance de todos los alumnos dentro del sistema educativo obligatorio. Esto refuerza la importancia del principio de equidad, no sólo como dimensión de entrada o producto, sino también de proceso. Además, desde el marco de competencias clave establecido por la Unión Europea basado en 8, y que ha sido recogido en la LOE, las comunidades autónomas tienen plena

autonomía para introducir, junto a estos mínimos, aquellas competencias que por las características propias de su contexto sean necesarias. Esto es apreciable en las regiones que han aprobado su ley de educación. Al menos, existen cuatro criterios que nos permiten establecer si una competencia es básica o no, es decir, si supone un "mínimo" el cual deben adquirir todos los sujetos para ser ciudadanos. Los criterios que determinan si una competencia es básica son cuatro (Moya Otero, 2008; EC, 2007; Pérez Gómez, 2007):

- Que sea importante para todas las personas para superar con éxito las exigencias complejas. Es decir, que sea beneficiosa para la totalidad de la población independientemente del sexo, condición social, cultural y entorno familiar.
- Que cumpla con los valores, convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afecta.
- Que contribuya a obtener resultados de alto valor personal y social.
- Que sea aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.

Así, tomando lo establecido por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, las competencias básicas son consideradas como "aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (...) que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, posibilitan un conocimiento sobre lo que significa el término competencia" (Ramírez García et al. 2010, p. 6).

En este sentido, una competencia puede ser definida como un "conjunto de saberes que un alumno o un grupo de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo, cambiante y, en

ocasiones, contradictorias, en el que se inscribe su vida, contemplando sus implicaciones sociales y éticas" (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010, p. 18). De tal modo que, el término competencia básica queda articulado en torno a un conjunto de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por la mayoría del alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desarrollo personal y social y la adecuación a las necesidades que presente su contexto, así como, para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes del ciudadano (figura 2).

Figura 2. Definición del concepto de competencia básica. Fuente: Elaboración propia, 2010.

Como se puede observar en la figura anterior, esta definición está próxima a la que ofrece la OCDE en su proyecto DeSeCo (2002, p. 8): "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz".

No obstante, las competencias básicas presentan diferencias entre sí, por lo que podemos distinguir tres tipos, a saber (Ramírez García et al. 2010, p. 14):

a) Competencias instrumentales: Competencia en comunicación

lingüística y competencia matemática.

b) Competencias específicas: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia cultural y artística.

c) Competencias transversales: Tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal, o emocional en el caso de Castilla-La Mancha.

Las competencias básicas se caracterizan por tener un carácter multidimensional (Pérez Gómez, 2007; Rychen y Tiana, 2004), a saber:

a) Holístico e integrado: en tanto que se incluyen como un conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes, valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.

b) Contextual: ya que se concretan y desarrollan en un vínculo con los contextos de acción (territorio y comunidades autónomas).

c) Ético: ya que se nutren de actitudes, valores y compromisos que el sujeto adoptará a lo largo de la vida.

d) Creativo de la transferencia: ya que incluye la capacidad del sujeto de transferir unos conocimientos a la multitud de situaciones que se le pueden presentar a lo largo de su vida y en contextos distintos.

e) Reflexivo: ya que el proceso de su adquisición y utilización práctica suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar la respuesta del sujeto en cada contexto.

f) Evolutivo: se desarrollan, perfeccionan, amplían o se deterioran a lo largo de la vida. Así mismo, su desarrollo y enseñanza atiende de manera gradual al aprendizaje y transferencia de ese aprendizaje a niveles más altos de dificultad.

4. *Implicaciones organizativas de las competencias básicas*

En el marco de la autonomía pedagógica que se reconoce a los centros, la LOE establece que *"los centros dispondrán de autonomía*

para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro" (art. 120.2).

Así, la autonomía de los centros se desarrolla a través de: el Proyecto Educativo; la Programación General Anual; la Memoria Anual; la autonomía pedagógica se desarrollará a través de las programaciones didácticas; la autonomía organizativa a través de las normas de organización y funcionamiento; y la autonomía económica a través del Proyecto de Gestión. En este sentido, los centros a través de sus estructuras organizativas desarrollarán las competencias básicas y los demás elementos curriculares desde diferentes niveles:

a) Los órganos colegiados de gobierno: planificarán, coordinarán e informarán sobre los aspectos educativos del centro.

b) Los órganos de participación (AMPA): colaborarán y participarán, en el marco del proyecto educativo y según la LOE, en la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad educativa y en la gestión y control del centro.

c) Los órganos de coordinación docente: son los que están directamente implicados en el desarrollo de las competencias básicas; así:

- La tutoría contribuirá a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las tareas de mediación.
- El equipo docente tratará cuestiones vinculadas con la evaluación de los alumnos, aplicación de los principios y criterios establecidos en el Proyecto Educativo.
- El equipo de ciclo elaborará, desarrollará y evaluará las programaciones didácticas y su funcionamiento.
- El equipo de orientación y apoyo orientará al profesorado en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos e individualizados, así como en la evaluación de los aprendizajes.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica impulsará la coordinación de las distintas actuaciones educativas.
- Los equipos de actividades extracurriculares coordinarán,

ejecutarán y realizarán el seguimiento del programa de actividades extracurriculares que partirá de las necesidades específicas del alumnado.

- Otros equipos, encargados de elaborar, desarrollar y evaluar programas, talleres y actividades educativas en el centro que conduzcan al desarrollo de aquellas competencias transversales, en modo de proyectos, talleres y asesoramiento al aula.

A continuación presentamos la figura 3 que posibilita sistematizar las funciones y responsabilidades respecto a la concreción de las competencias básicas en el marco de la autonomía de los centros educativos.

Figura 3. Niveles de concreción curricular. Fuente: Elaboración propia, 2010.

La concreción de las competencias básicas atiende, tal y como se indica en la figura anterior, a los siguientes niveles de profundización:

- Nivel I: el centro establecerá la distribución del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias básicas por cursos o ciclos.

- Nivel II: el centro desarrollará estrategias generales para llevar a cabo el desarrollo de aquellas competencias generalizables a todas las áreas, en forma de recomendación al docente, talleres, proyectos, programas y actividades extracurriculares; así como, nuevas formas organizativas (programación por ámbitos, agrupación flexible de aulas, programación por ciclos).

- Nivel III: el centro establecerá la distribución de áreas o asignaturas, contenidos y criterios de evaluación (indicadores de evaluación) que corresponden a cada competencia.

- Nivel IV: el docente programará, atendiendo a esa distribución, los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo como organizador principal las competencias básicas y, a partir de estas, los contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

- Nivel V: el docente programará unidades didácticas que concreten los objetivos o metas marcadas en su programación en forma de actividades auténticas, tareas y talleres debidamente organizados para facilitar la evaluación del desarrollo o grado de obtención de las competencias.

Por lo que desde una dimensión organizativa, concretada en las estructuras de organización del centro, se pueden articular propuestas, acciones y tareas pedagógicas para hacer real una educación por competencias, centrada en atender cuatro demandas:

a) Graduación y distribución por cursos atendiendo a las etapas evolutivas, de las dimensiones y subdimensiones competenciales.

b) Servir a la integración del enfoque de competencias básicas en la programación de centro y de aula, y, por tanto, en la práctica docente diaria.

c) Establecer las funciones y competencias profesionales en las estructuras del centro para incluir los niveles de concreción curricular.

d) Mostrar un método que permita a los centros introducir las competencias básicas de carácter transversal en las actividades complementarias y transversales, atendiendo a aspectos

organizativos no usuales.

5. *Conclusión*

Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, la introducción del enfoque de competencias en educación, y de forma especial, en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria obligatoria tiene importantes implicaciones, por orden de desarrollo actual en los centros:

a) Curriculares: las competencias introducen una nueva forma de entender el currículum, a la vez que se establecen como organizadoras del mismo. De modo que, la propia ingeniería curricular toma como centro de organización las competencias. La concreción de las competencias básicas desde el punto de vista curricular, implica que el profesorado sepa: a) ¿cuál es la finalidad del aprendizaje de cada competencia?; b) los elementos que forman las competencias, en tanto que se definen mediante dimensiones (dominios) y criterios competenciales (estándares); y, c) ¿cómo elegimos esas dimensiones y criterios según el curso para el que programamos?

b) Metodológicas: el cambio más significativo es la utilización de tareas auténticas, así como del concepto de evaluación real y progresiva, la cual no está exenta de cierta controversia como nos recuerdan Zabalza y Arnau (2008, p. 198): "dado que a competencia se define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinados, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias, propiamente dicha, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente".

c) Organizativas: esta es quizá la que precisa de una transformación más profunda y, cuya puesta en marcha puede ser más compleja debido a que contamos con estructuras organizativas para otros tiempos y necesidades. En este sentido, es preciso realizar innovaciones en las formas de organización de los centros escolares.

> Aunque desde un enfoque de la evaluación, y en clara sintonía con el principio de equidad promovido por la UNESCO desde la Declaración de Jomtien (1990) hasta la Declaración de Nueva York (2010), coincidimos con idea de que "es preciso contar con dispositivos que garanticen la equidad de los alumnos (de "todos" los alumnos) en el derecho a desarrollas las competencias clave" (Bolívar, 2010, p. 22).

El enfoque de competencias básicas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida requiere apostar por centros escolares con un compromiso renovado en el ejercicio de su autonomía, orientando sus esfuerzos al desarrollo de la adquisición competencial del alumnado, prestando especial atención a los alumnos en situación de riesgo de obtener bajos resultados, así como desarrollando métodos de enseñanza y evaluación que permitan el abordaje de las competencias esenciales y transversales, y avanzando en un aprendizaje progresivo y conectado a un entorno amparado en valores profesionales y de ciudadanía (CEC, 2007).

En definitiva, si "cuando el profesor planifica se encuentra ante una opción o dilema muy genérico: hay que enseñar a unos alumnos, sencillamente. Dicho de otra forma: hay que desarrollar un currículum" (Gimeno Sacristán, 2008, p. 315), desde la formación permanente del profesorado se deben proponer acciones que conjuguen la investigación y la innovación para dar respuesta al reto de la escuela del siglo XXI: articular un currículo integrador basado en competencias básicas (LOE, 2006) que posibilite a los alumnos adquirir los saberes propios de un aprendizaje centrado en la capacitación para la acción (Jensen y Schanack, 1994) que trascienda el contexto aula, siendo la comunidad el escenario ideal para que los alumnos transfieran sus aprendizajes y experimenten sus posibilidades (Sánchez Santamaría, 2009), ya que "el aprendizaje de las competencias exige espacios construidos en torno a contextos significativos más próximos a la vida cotidiana del alumnado" (Guarro, 2008, p. 37).

Lo anterior supone poner en cuestión la forma en cómo organizamos las instituciones educativas ante las demandas de un mundo complejo, cambiante, donde los valores de la modernidad líquida configuran las

estructuras educativas (Bauman, 2007).

6. *Referencias bibliográficas*

Ballester Vila, Mª. G. y Sánchez Santamaría, J. (2010). *Programar y evaluar por competencias en educación primaria.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Gedisa Mexicana.

Beltrán Llavador, F. y San Martín, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, 13, 8-25. Recuperado de: http://www.mec.es/cesces/revista/revista13.pdf

CE (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.* Bruselas. Recuperado de: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20ES%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20ES%20version.pdf

CEC (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Communication from the Commission to the Council and to the EP. Bruselas. Recuperado de: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/documents_r5/natdir0000038/s_194000

CEC (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas de europeos educación y formación*. Comunicado de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/gene

CEC (2009). *Key competences for a changing world*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF

Cejudo, C. (2006). "Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación". *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.

Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación*

Educativa, 161, 34-39.
Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
EC (2007). *Key competences for lifelong learning. European reference framework. Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en001(
Eurydice (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education*. Series: Survey (Volume 5). Bruselas: Unidad Europea de Eurydice. Recuperado de: http://books.google.es/books?id=xlQ-2z8ZvUEC&printsec=frontcover&hl=ca
Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education.* Paris: OECD.
Gimeno Sacristán, J. (2008). Ámbitos del diseño. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.265-318). Madrid: Morata (12ª Edición).
Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
Guarro, A. (2008). "Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo". *Investigación en la escuela*, 66, 29-42.
Jensen, B. B. y Schnack, K. (eds.) (1994). "Action and action competence as key concepts in critical pedagogy". *Studies in Educational Theory and Curriculum*, 12.
Jornet, J. M., González Such, J., Suárez, J. M., y Perales, M. J. (en prensa, 2011). "Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones sobre los estándares en el dominio de las competencias". *Bordón*.
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990). Recuperado de: http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006). Recuperado de: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

Moya Otero, J. (2008). "Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum". *Revista Qurriculum, 21*, 57-78.
Nussbaum, M. (2006). "Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education". *Journal of Human Development*, 7, 385 - 395.
OECD-DESECO. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations.* Recuperado de: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm
Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas.* Cuadernos de Educación. Gobierno de Cantabria.
Perrenoud, P. (2007). *10 nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó (5ª edición).
Polo Martínez, I. (2010). Los proyectos de formación en centros en competencias básicas: una oportunidad para el impulso de la autonomía pedagógica. *CEE Participación Educativa*, 13, 26-41. Recuperado de: http://www.educacion.es/cesces/revista/n13-polo-martinez.pdf
Ramírez García et al. (en prensa, 2010). "La evaluación de las competencias básicas. Última fase del proceso de operativización". *Revista EDU.CO.*
Ramírez García, A. (2009). La inclusión de las competencias básicas en la programación didáctica. En V. Marín Díaz (Coorda.). *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas: una respuesta para educación primaria* (pp. 15-38). Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.
Román, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula.* Madrid: EOS.
Rubio Herráez, E. (2008). "Aprendizaje a lo largo de la vida: vivir y trabajar en una Europa del conocimiento". *Participación educativa*, 9, 14-29.
Rychen, D.S. & y Tiana, A. (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. Ginebra: UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education.
Sánchez Santamaría, J. (2009). Trabajar la sostenibilidad en la escuela. *Libro de ponencias del Jornadas Internacionales de Desarrollo*

y Educación. Valencia: Cátedra UNESCO y Universitat de València, (en papel).
Sánchez Santamaria, J. y Ballester Vila, Mª.G. (en prensa, 2010). Educar por competencias en la escuela del siglo XXI. En VV. AA. (Coord.). *Conectando redes.* Madrid: Ministerio de Educación - IFIIE.
Van Weert, T. J. (Ed.) (2005). *Education and the Knowledge Society*. New York: Kluwer Academic Publishers - IFIP.
Walker, M. (2003). "Framing social justice in education: what does the "capabilities" approach offer?" *British journal of Educational Studies*, 51,168-187.
Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Factores de la organización escolar en el éxito y el fracaso educativo de los estudiantes de origen inmigrante

Rosa Mª Rodríguez Izquierdo
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

Uno de los aspectos que más preocupan en la educación en este momento es la creciente desigualdad en el sistema educativo. Por ello, uno de los objetivos fundamentales de la educación es conseguir el máximo éxito para todos los alumnos/as, especialmente en el caso de los sujetos pertenecientes a contextos en desventaja sociocultural. Y señalamos especialmente a estos sujetos porque debemos intentar romper lo que es una constante mundial: las elevadas tasas de fracaso escolar (absentismo, abandonos, repeticiones) del alumnado que se encuentra en contextos de desventaja (OECD, 2006; Nusche, 2009).
Esta situación se ha hecho más compleja debido a la creciente incorporación a las escuelas de estudiantes inmigrantes de todas partes del mundo. Puesto que la situación es relativamente nueva y hemos llegado tarde en relación al resto de los países europeos entendemos que este tema exige una especial atención. Particularmente si se estima que el carácter futuro de la cohesión social está íntimamente relacionado con la adaptación de los hijos e hijas de las personas inmigrantes de hoy.

El fracaso escolar, considerado en un principio como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, se impone cada vez más como un problema social preocupante, a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos (Eurydice, 1994). Más que nunca el fracaso escolar engendra el fracaso social, es decir, la vida precaria, la marginación, la dependencia de mecanismos de asistencia social (Charlot, 1990).

Conocer lo que en otros contextos se sabe sobre las razones de la dinámica institucional que facilitan u obstaculizan el éxito de estos estudiantes en las escuelas es trascendental. Sobre todo, teniendo en cuenta el ritmo de crecimiento de incorporación en los centros españoles de estudiantes inmigrantes. Nos centraremos, particularmente en un tipo de sujetos, los hijos de la inmigración, por encontrarse estos en una situación especialmente necesitada del beneficio de organizaciones educativas que cuenten con medidas idóneas para dar respuesta a la multiculturalidad presente en los centros.

Existe la necesidad de analizar las estructuras organizativas de la cultura escolar en relación al fracaso y al éxito escolar ya que, hasta ahora, la investigación básica se ha interesado de una manera predominante en explicar el fracaso escolar buscando razones basadas en las características del sujeto, en el contexto y en la familia liberando así al propio sistema educativo de su responsabilidad en el mismo. Sin embargo, estos factores realmente no explican la persistente desigualdad educativa, y en el mejor de los casos apuntan a una desventaja al inicio de la escolarización y al esfuerzo requerido para compensar esta desventaja original durante ella. Por ejemplo, la explicación frecuente de que los inmigrantes usan normalmente el lenguaje de su país de origen en casa debe ser rechazada, ya que la investigación indica que la práctica bilingüe en las familias no obstruye el éxito escolar de los niños inmigrantes, siempre que la escuela reaccione de un modo positivo al bilingüismo (Gibson, 1997, 1998). Esta situación nos hace suponer que existen muchos otros factores relacionados con la propia dinámica escolar que están implicados, tales como el clima pedagógico en la escuela, las normas y valores de la

comunidad, la relación con las familias y el entorno, etc.
En esta comunicación buscamos aquilatar algunos de los elementos que la investigación pone de manifiesto que potencian o bloquean la posibilidad de éxito escolar para todos. Se analizan los resultados y conclusiones de la literatura científica referida a algunos de los temas que ilustran el éxito escolar de esta población. No podemos revisar en detalle las hipótesis más consolidadas en la investigación sobre las variaciones en el rendimiento académico de estas minorías, pero sí enumerar las variables organizativas escolares más relevantes e indicar los mecanismos apuntados por los autores que las defienden.

1. *Marco de referencia*

La masiva y creciente inmigración en España ha provocado un cambio sustancial en la sociedad que también se refleja en la diversidad cultural que convive en la escuela. Este hecho da lugar a nuevos retos derivados de la escolarización y de la convivencia de múltiples culturas. La interculturalidad se ha convertido en una exigencia de la sociedad, de modo que, en adelante no será de calidad una educación que no sea intercultural. Adaptarse y responder a estas demandas es uno de los propósitos ineludibles para las instituciones que desean actuar satisfactoriamente.
Como tantos otros vocablos que barajamos en nuestro lenguaje ordinario hablar de éxito y fracaso es referirnos a términos resbaladizos y poco claros, o mejor dicho, conceptos que significan muchas cosas para muchas personas dependiendo, entre otras cuestiones, del contexto en el que nos desenvolvemos y de las expectativas que cada uno tiene en la vida. Se trata de nociones relativas y difíciles de definir.
El éxito y el fracaso son dos caras de la misma moneda. Son algo relativo y, contrariamente a lo que normalmente se piensa, dependen, en gran parte, de uno mismo, de nuestros objetivos y expectativas, de nuestras ambiciones y motivaciones pero también de las instituciones en las que nos desenvolvemos y, sin duda, la institución educativa juega un importante papel en este proceso. Esto nos llevaría a replantearnos la validez del modelo educativo actual, como uno entre los varios agentes que influyen en el éxito o fracaso del alumnado.

Una concepción profunda de éxito escolar se refiere no sólo a disminuir los índices de fracaso "académico" sino a preparar a todo nuestro alumnado para desenvolverse con éxito, como individuos y como ciudadanos, en los diferentes ámbitos de la vida, con capacidad crítica y de transformación social. Éxito sería ofrecer todas las posibilidades de formación a todos los estudiantes.

Subrayamos el papel de la educación formal porque es el contexto donde se encuentran todos los niños/as independientemente de su procedencia y en donde entran, por primera vez, en contacto sistemático con la nueva cultura, donde aprenden a negociar sus nuevas identidades y a calibrar sus ambiciones. Del mismo modo que la escuela puede ser, y probablemente es, la institución que más contribuye a la prevención de situaciones de exclusión, también puede ser fuente de conflictos. Como agente socializador básico, la institución escolar proporciona a los niños/as no sólo la madurez intelectual, sino también el ajuste al contexto social. Aunque si no se da una relación adecuada de la niña/o con la escuela, no será posible ni el desarrollo intelectual ni una integración social activa.

Los hechos apuntan al importante rol de los organizadores escolares para el bienestar y éxito de los escolares "desaventajados". De acuerdo con diversas medidas, del 15% al 20% del bienestar y el éxito puede ser explicado por el funcionamiento de la escuela como una organización. Es por lo tanto de gran importancia entender las características de las escuelas donde los niños de población inmigrante tienen más éxito.

El presente trabajo, pretende ofrecer una síntesis de las distintas variables escolares y organizativas que influyen en el éxito. Supone un intento de analizar de forma multidisciplinar el problema de la desigualdad educativa de niños/as de minorías étnico-culturales en los escenarios educativos y de entender qué hacen algunas escuelas que tienen éxito en el trabajo con este tipo de población.

2. *Metodología*

La pregunta que ha guiado esta revisión ha sido la siguiente: ¿Qué factores organizativos, curriculares e institucionales favorecen el éxito y la continuidad académica de un número creciente de niños/as

inmigrantes? Se analizan las investigaciones llevadas a cabo fundamentalmente en los EEUU desde las explicaciones que han intentado dar cuenta de estos factores. Nos centramos en EEUU por ser un país que cuenta con una larga tradición en la acogida de alumnado inmigrante en su sistema educativo.

Se ha realizado una exploración de bases de datos especializadas (Eric, Scopus, EBSCO, PsycINFO, Proquest y PsyArticles). Del total de referencias encontradas se seleccionaron aquellas que fueran informes de investigación o revisiones de investigaciones relacionadas con este campo. Es preciso precisar que no se trata de un análisis bibliométrico sobre la producción científica en este terreno. El tratamiento que se ha dado a la información es sencillamente analítico buscando lo que se sabe de esta cuestión. En ningún momento se ha pretendido hacer una revisión completa data la cantidad de estudios procedentes de EEUU en esta temática. No obstante, sí se ha hecho un esfuerzo considerable en revisar los factores más relevantes hallados en la bibliografía y que más inciden en el éxito/fracaso de este colectivo.

El trabajo se estructura en dos partes. En la primera, se revisan las características organizativas de las escuelas interculturales que favorecen el rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes presentándose los resultados más relevantes de las implicaciones que se derivan de aspectos tales como: la flexibilidad y adecuación de los estilos de comunicación, el curriculum multicultural, una pedagogía cultural relevante, las expectativas del profesorado, la autoestima del estudiante, la implicación de las familias, la importancia de las asociaciones étnicas y de las redes sociales. En la segunda, a modo de conclusión, se presentan algunas lecciones que se pueden aprender de estas investigaciones para nuestro contexto, se señalan algunas limitaciones y, por último, se apuntan algunas posibles líneas de investigación.

3. *Por qué y cómo fracasan o tienen éxito los estudiantes de origen inmigrante*

La literatura ha demostrado que las instituciones educativas pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes de forma positiva y negativa (Entwisle & Alexander, 1989, 1998; Pianta & Walsh, 1996) y

por qué en algunos centros las minorías étnicas van mejor que en otros. En los centros que no favorecen el éxito se plasma una dinámica institucional que puede calificarse de regresiva que se manifiesta en el interior de las escuelas por el predominio de los siguientes rasgos:

a) Cultura de la falta de esfuerzo y escaso compromiso con la tarea.

b) Práctica pedagógica rutinaria con predominio de modelos unidireccionales de comunicación.

c) Los conocimientos que se imparten son restringidos y devaluados, en concordancia con las bajas expectativas que se asumen.

d) Clima del aula caracterizado por el aburrimiento y desgana del alumnado. Se advierte vergüenza y retraimiento para participar -asociado con su bajo nivel de autoestima -, sin que el docente intente estrategias para generar un clima de trabajo superador.

e) Faltan estrategias de seguimiento del alumnado.

f) Se concentran o aíslan a los alumnos "problemáticos" lo que favorece una actitud expulsora.

g) En los cursos que se autodefinen como difíciles o problemáticos, el control disciplinario concentra la energía del docente.

Otro cuerpo de literatura educativa ha identificado una serie de factores importantes relacionados con el entorno escolar que pueden promover o inhibir el aprendizaje de estos niños (Benard, 1991; Borman & Overman, 2004; Crosnoe, 2005; Griffith, 2003; Henderson y Milstein, 1996; Lee y Burkham, 2002; Moody, 2001). Entre otros, incluyen la composición del alumnado, el ambiente de aprendizaje positivo, la seguridad escolar y el compromiso de una escuela para ofrecer una experiencia óptima de aprendizaje, que puede ser expresado a través de la comunicación a los padres sobre el rendimiento de sus hijos y el currículo. Por ejemplo, los estudiantes en escuelas con un fuerte liderazgo y con recursos están en un contexto más favorable para el desempeño académico que otros que no se encuentran en ese tipo de contextos educativos (Bennett et al., 2005; Borman & Overman, 2004; Masten, 1994).

Por otro lado, los estudios cualitativos (Nieto, 1992; Kasinitz et al.,

2004; Bennett, Elliott, y Peters, 2005; Borman & Overman, 2004; Crosnoe, 2005; Griffith, 2002; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995, 2001; Valenzuela, 1999) ilustran la importancia de los contextos escolares para ofrecer recursos y entornos de aprendizaje en particular para los estudiantes minoritarios y de bajos ingresos (Conchas, 2001; Louie, 2001). Sin embargo, los estudios han demostrado que los hijos de inmigrantes tienen más probabilidades de ir a escuelas con múltiples factores de riesgo, con una alta concentración de estudiantes de minorías, que los pone en situación de desventaja para el éxito escolar (Crosnoe, 2005; Kasinitz, Mollenkopf, y Waters, 2004; 2001; Moody, 2001; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995, 2001).

Con frecuencia, las escuelas que sirven a grupos de bajos ingresos, grupos minoritarios o hijos de inmigrantes no ofrecen un clima escolar favorable, principalmente mediante la institucionalización de bajas expectativas académicas o proporcionando insuficientes recursos educativos, poniendo así en peligro el desempeño estudiantil (Borman & Overman, 2004; Matute- Bianchi, 1986; Valencia, 2000; Valenzuela, 1999).

4. *Características de las organizaciones educativas interculturales*

Pocos trabajos hasta hoy han intentado sugerir medidas y acciones de lo que debe cambiar en las instituciones para convertirse en escuelas que respeten y se comprometan con la diferencia cultural. En este sentido, el profesor Ferguson ha estudiado las brechas de rendimiento entre las minorías étnicas. En 2002, creó el *Tripod Project for School Improvement*, una iniciativa de desarrollo profesional que utiliza las encuestas a estudiantes y maestros para medir las condiciones de participación en las aulas de los estudiantes por raza y género. Los datos resultantes se devuelven a los distritos y las escuelas para así informar e influir en la toma de decisiones para la mejora, elevar el rendimiento y reducir la brecha de logro académico entre grupos raciales y étnicos. Tripode tiene como objetivo fortalecer la relación entre: contenidos, pedagogía y relaciones para elevar el rendimiento de todos los estudiantes.

Okagaki (2001) también aporta un número de sugerencias relativas a las medidas organizativas y de funcionamiento que pueden mejorar las experiencias escolares de los niños de minorías étnicas. Gallimore y Goldenberg (2001) partieron de este trabajo para mostrar como las características estructurales y culturales de las escuelas, con especial mención a las expectativas y las actitudes de los profesores, deben ser tenidas en cuenta, resultando en una mejora tanto del desarrollo profesional del profesorado como de los resultados obtenidos por los estudiantes.

A continuación, vamos a señalar algunas características básicas que subyacen de la literatura.

4.1. *La flexibilidad organizativa y la adecuación de los estilos de comunicación*

En el entorno escolar de las escuelas interculturales con éxito se asume un modelo organizativo flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a la cultura escolar se acomode a las exigencias de intereses y motivaciones culturales, ritmos y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa esta cultura escolar.

Es el sistema el que se adecua al alumno/a y no a la inversa. La literatura indica que una de las causas del fracaso escolar del alumnado inmigrantes se debe a la discontinuidad cultural afecta a la carencia de conexión entre dos o más culturas, en particular entre la cultura doméstica y la cultura académica.

Aunque Ogbu (1982) sugirió que todos los estudiantes experimentan discontinuad cultural a lo largo de su escolaridad, otros autores como Gay (2000), Ladson-Billings (1995a), Nieto (1999) y Suárez-Orozco y Suárez Orozco et. al. (2008) exponen que tales discrepancias son más pronunciadas para los estudiantes de minorías étnicas y, por lo tanto, tienen mayores repercusiones en los procesos cognitivos y en el rendimiento académico de este alumnado.

Los trabajos de Gay (2000) y Harris, Kamhi, y Pollock (2001) han demostrado las diferencias en el uso funcional de la lengua en el hogar y en la escuela, como uno de los factores que puede dar lugar a índices más bajos de logro académico para los estudiantes de origen

cultural diverso. Por ejemplo, los contenidos escolares no siempre tienen una conexión con el mundo real, las interacciones con los profesores acostumbran a ser diferentes de las que mantienen con los adultos de su comunidad y los formatos escolares, abstractos y los discursos de comunicación utilizados en la escuela para transmitir la información pueden llegar a ser muy diferentes de los sistemas prácticos, que utilizan en la vida cotidiana.

Estos estudiantes llegan a los centros educativos socializados en una lengua con maneras culturales concretas y con determinados estilos en la estructura del discurso y de la comunicación que son incongruentes con los que el profesorado utiliza en la interacción didáctica en el aula. Como apuntan Wolfram, Adger y Christian (1999) las diferencias pueden existir bajo la forma de pronunciación, vocabulario, estructura gramatical y el uso de las formas culturales específicas en la interacción social Hamers (2004) subraya que esta interacción de la lengua y de la cultura sirve para socializar al niño no sólo en el uso de la lengua sino también con el grupo cultural con el cual se identifica. A través de la socialización del lenguaje, los patrones de comunicación verbal y no verbal transmiten los valores, las creencias, y los modelos de interacción dentro de una comunidad particular.

Por otro lado, O'Connor (1989) y Au (1993) muestran que en la escuela las reglas conversacionales no habladas organizan la manera en que los profesores y los estudiantes interactúan. Por ejemplo, en el discurso tradicional del aula muchos profesores siguen una secuencia común del discurso *iniciación-contestación-evaluación* dentro de la asignación de turnos del estudiante durante una clase. Mientras que muchos alumnos se encuentran cómodos en este modelo escolar, para otros supone un desafío a los modelos culturales en los que han sido socializados en su contexto familiar donde la comunicación es mucho más espontánea y menos sistematizada la participación.

Coleman (2000) sugirió que cuando los educadores no son conscientes de las influencias culturales en los estilos lingüísticos de los niños, la falta de comunicación a la que conduce puede producir malas interpretaciones y malentendidos sobre los patrones interacciónales, la inteligencia y el potencial académico.

4.2. *El currículo multicultural*

Taylor y Whittaker (2003: 26) demuestran que "el bajo rendimiento de los estudiantes de origen cultural diverso ha sido atribuido a un plan de estudios tradicional que no pudo resolver las necesidades de demasiados estudiantes pertenecientes a grupos culturales y lingüísticos diversos".

Los estudios sobre el logro educativo de los estudiantes de origen inmigrante de Baker (2005), Bohn (2003), Gay (2000), Loewen (2007) y Nieto (1999) sugieren que el currículo, las normas y las prácticas de las aulas a la que estos alumnos están expuestos reflejan los valores culturales de la cultura mayoritaria. Investigadores como Loewen (2007) y Sue y Sue (2003) están convencidos de que hay un sesgo inherente en la escuela en la incorporación de normas y valores culturales occidentales. Tales prejuicios, a menudo, resultan en el cese o interrupción de los valores y comportamientos culturales que muchos estudiantes de origen inmigrante aportan a las aulas. De este modo, en su descripción de discontinuidad cultural, Mehan (1998: 249) sugirió que «todos los estudiantes, pero sobre todo los de bajos ingresos y familias de minorías étnicas y lingüísticas, se ven obligados, en circunstancias normales, a aprender las reglas tácitas de la cultura del aula». Spring (2004: 3) se refiere a este proceso como la *deculturización* en la educación "... la destrucción de la cultura de una gente y sustitución por una nueva cultura".

Banks (1993) establece cuatro perspectivas estructuradas jerárquicamente acerca de la manera de concretar un currículum desde una óptica multicultural: 1) El enfoque de aportaciones, los conceptos que se integran en el currículum sobre los grupos étnicos y culturales están centrados principalmente en los hechos importantes y más populares que hay en una cultura específica como son los mitos, las celebraciones, los cultos, etc. 2) La perspectiva aditiva se aumentan contenidos, conceptos y temas propios de una cultura específica, dejando su estructura básica sin cambiar. 3) En el nivel de transformación, el mismo plan de estudios cambia porque la estructura del plan de estudios llega a ser más inclusiva de conceptos, eventos, acontecimientos y temas desde puntos de vista étnicos

diversos. 4) Finalmente, la aproximación de la acción social permite a los estudiantes tomar decisiones personales, sociales y cívicas fuera del aula y los desafía a encontrar soluciones.

En resumen, estas escuelan rompen la visión etnocéntrica del currículo escolar introduciendo contenidos referidos a otras culturas, seleccionando contenidos referidos a las culturas minoritarias e integrando en el currículo las más representativas.

4.3. *Una pedagogía cultural relevante*

Investigaciones como las de Gay (2000) y Conchas (2006) demuestran que el éxito académico del alumnado inmigrante mejora cuando las escuelas y el profesorado tienen en cuenta la cultura específica de cada grupo y utilizan las experiencias, los marcos de referencia y los estilos de funcionamiento de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas diversas para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más relevante y eficaz.

Ello les exige un aprendizaje para reflejar y trabajar con los "fondos de conocimiento" de todos de tal forma que reconozcan la importancia de conocer las culturas de su alumnado. El término "fondos de conocimiento" es definido por los investigadores Moll at al. (2001: 133) para referirse a "los conocimientos y habilidades esenciales para el funcionamiento colectivo, individual y el bienestar acumulado históricamente y desarrollado culturalmente".

Christensen y Karp (2003) subrayan que toda buena pedagogía debe estar arraigada en las necesidades y las experiencias de los estudiantes. Trabajar con los fondos de conocimiento de las distintas minorías étnicas garantiza esta premisa. La pedagogía que es receptiva y sensible a las diferencias culturales tiene en cuenta las necesidades de todos los alumnos por lo que los profesores dispuestos a incorporar estos fondos culturales en sus aulas están en una posición ideal para ayudar a elevar el nivel de logro académico de los estudiantes culturalmente diversos.

La conclusión es clara: los docentes deben observar con atención los puntos fuertes y débiles que tienen estos estudiantes con respecto a la cultura escolar, con el fin de proponer actividades de aprendizaje significativas para cada tipo de alumno.

4.4. *El papel crucial de las expectativas del profesorado*

Las creencias de los estudiantes sobre su propio rendimiento se ven afectadas por las distintas reacciones emocionales del profesorado. Bempechat (2003: 49) afirma que «el reto para el profesorado consiste en ayudar a sus alumnos a mantener un sano equilibro entre creer que tienen la habilidad necesaria para aprender y saber que el esfuerzo les ayudará a maximizar esa habilidad». Estos resultados nos llevan a tener en cuenta la importancia de la dimensión afectivo-relacional en el éxito. En este proceso el profesorado es un agente clave para asegurar el éxito de una educación intercultural.

El contexto multicultural requiere del profesorado una mayor conciencia y comprensión hacia la diversidad cultural. Para diseñar la enseñanza de manera eficaz es importante que entiendan el bagaje cultural de estos niños y las demandas que la escuela pone en ellos. Para lograr esta tarea, los profesores deben funcionar como mediadores culturales. Es decir, como individuos de la cultura mayoritaria, que sirven de suministradores de información o guías en las áreas a las que no pueden tener acceso los estudiantes de procedencia cultural y lingüística diversa. Según Gay, (2000: 29) los profesores, como mediadores culturales, pueden utilizar el «conocimiento cultural, las experiencias anteriores, los marcos de referencia y los estilos de funcionamiento de los estudiantes desde el punto de vista étnico para hacer los aprendizajes más relevantes y eficaz para ellos». La mayoría de educadores en el sistema escolar se encuentran en una posición única para servir como mediadores culturales.

Se necesita un cambio en la formación y en el desarrollo profesional del profesorado que conlleve un cambio de mentalidad donde se superen modelos anteriores dirigidos a superar el déficit cultural de estos estudiantes. El trabajo de Rodríguez Izquierdo (2002) sugiere cómo afrontar una formación inicial y permanente del profesorado que les permita adquirir una mayor sensibilidad para percibir la diversidad desde la diferencia, no desde la carencia sino desde la riqueza.

4.5. *La cultura del éxito*

Una cosa que parecen tener en común las escuelas que tienen éxito es

la conciencia compartida de que el éxito se construye y la claridad y transparencia en lo que merece la pena enseñar y aprender (AGI, 2008). Estos centros trabajan por aumentar la autoestima de los estudiantes pues estos chicos viven experiencias sociales desvalorizadotas. La apatía y la indefensión aprendida suelen ser características de estos jóvenes. La escuela, por tanto, representa la oportunidad de experimentar que tienen la misma capacidad para aprender que sus compañeros de clase.

Algunas investigaciones como la de Maden (2001) y Kaplan y Maehr (2001) concluyen que si muchos esfuerzos socioeducativos no han conseguido eliminar el fracaso escolar de los alumnos en contextos de desventaja es porque las relaciones entre los educadores y los alumnos y entre la escuela y la comunidad se han continuado reproduciendo como antes. Así pues, de acuerdo con esta tesis, estas escuelas trabajan para invertir las relaciones desvalorizadas vividas en la sociedad en la dinámica escolar, estimulando el protagonismo, la actividad y el autocontrol de los estudiantes.

Sólo si estos chicos llegan a interiorizar el sentimiento de que pueden aprender, se desvelará dentro de ellos la motivación académica correspondiente, es decir, el deseo de querer aprender (Sue & Sue, 2003). Para favorecer los centros ofrecen situaciones a los jóvenes que les proporcionan experiencias de éxito y reconocimiento donde pueden conseguir los objetivos que se proponen, de modo que los adultos con los que interactúan le manifiestan reconocimiento de forma consciente y adecuada, desarrollando así su motivación intrínseca por la superación de las dificultades, interiorizando los mensajes positivos que han recibido de los demás. Todo ello hace que se desarrolle el deseo de aprender y la motivación de logro y que se enfrenten a las dificultades con seguridad y eficacia.

Todo empieza con el sistema de creencias del profesorado que comparte ciertas creencias como: intentar empatizar más con los estudiantes, creer que todos los estudiantes pueden aprender aunque algunos tardan más pues el progreso no llega a la vez para todos, ser capaces de mirar más allá de donde el alumno/a se encuentra en este momento, creer que todo el profesorado es responsable de cada

estudiante y que cada estudiante puede y debe. En definitiva, el sistema de creencias del profesorado es esencial. Si los profesores no creen que los estudiantes son capaces de llegar a unos mínimos, no se esfuerzan en diseñar actividades que le supongan retos y desajustes cognitivos a los estudiantes.

El claustro comparte una cultura del éxito e instaurar la confianza donde el fracaso no es una opción. La misión es preparar a los estudiantes para el éxito y el compromiso social. Desarrollando una mentalidad de "No voy a abandonarte. No voy a rendirme contigo. Tú puedes hacerlo pero yo no", la disposición para asumir el riesgo y tenacidad. Estas altas expectativas se corresponden con altas actuaciones y exigencias.

En este sentido, los educadores, además de equilibrar las propias expectativas, se fijan más en los procesos de los alumnos que en los contenidos de los programas que deberían dominar; también otorgan más importancia a los esfuerzos que realizan que a la perfección de los trabajos.

4.6. *La implicación de las familias, de las asociaciones étnicas y de las redes sociales*

La implicación de las familias en la acción educativa se considera un factor determinante en el éxito escolar de los sujetos sobre todo en contextos en desventaja. Muchos estudios han demostrado que las familias en contextos en desventaja quieren que sus hijos trabajen duro y los estudiantes que se sienten más cercanos a sus padres y a las comunidades de origen ganan en ayuda y en motivación (Zhou 2001; Portes y Rumbaut 2001, 225; Waters 1999, 202-214). El motivo de esta confianza es muy sencillo: los padres ven la escuela como la única posibilidad para sus hijos de ascender socialmente.

El éxito académico de los niños inmigrantes parece que también es mayor cuando mantienen lazos fuertes con sus padres y con la comunidad étnica a la que pertenecen. Para Suárez Orozco y Suárez Orozco (2007: 255) la cohesión familiar y el buen mantenimiento del sistema de supervisión, la autoridad y la reciprocidad son quizás los elementos más poderosos para el bienestar y los futuros resultados de los escolares de origen inmigrante.

Las investigaciones de Gibson y Ogbu (1991) también demuestran que los hijos de inmigrantes obtienen mejores resultados cuando su educación se construye sobre la base representada por la cultura de sus padres La educación es más efectiva cuando los maestros pueden aportar como requisito para que los estudiantes aprendan conocimientos y habilidades adicionales que cuando, el punto de partida, es eliminar la cultura y la identidad étnica de estos. En otras palabras, la educación funciona mejor cuando supone un proceso de aculturación aditivo más que sustractivo.

Como también sugieren Moll y Ruiz (2002: 365) la «escolarización sustractiva» no tiene en cuenta la confianza y la motivación de los estudiantes y los aleja de la escuela. En un ejemplo del trabajo de Gibson (1988) de cómo la aceptación de los orígenes étnicos funciona, la segunda generación de niños Punjabis Siks en el Valle Central de California se encontró que estos niños trabajaban mucho en el colegio, pero no lo hacían por su ganancia individual sino para reportar honor a sus familias. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2007: 255) llaman a esto motivaciones filiales. Es decir, para muchos inmigrantes, las relaciones familiares y sociales son extremadamente importantes para iniciar y mantener sus motivaciones. Mientras que para los estudiantes blancos americanos conseguir algo está motivado con frecuencia con el intento de ganar independencia de su familia, para los estudiantes inmigrantes conseguir éxito está típicamente motivado en sus éxitos por la familia. Por tanto, reconocer y construir sobre la base de la cultura étnica del origen de lo estudiantes es un camino para ayudarles a tener éxito.

En estas escuelas se subraya la necesidad de apuntar a diversos tipos de interacción dentro de la escuela como organización y entre la escuela y otros agentes sociales (estado, comunidad y sus organizaciones, mercado de trabajo, organizaciones políticas). Se intenta pues capturar no solo el funcionamiento interno de la organización escolar, sino también la relación con otros agentes sociales en el entorno inmediato de la escuela y los entornos sociales, políticos u económicos más generales.

Los padres inmigrantes, particularmente aquellos que tienen largas

horas de trabajo no pueden dar la ayuda tangible que necesitan sus hijos en la forma que es congruente y esperada por la población autóctona. En este tipo de contextos, una de las intervenciones socioeducativas de mayor ayuda es a través de proyectos que proporcionan agentes educativos que ayudan a estos estudiantes en situación de riesgo a hacer los deberes, les imparten clases de refuerzo y les orientan en hábitos y técnicas de estudio además de organizar actividades estimulantes para la ocupación del tiempo libre. El objetivo de esta ayuda extraescolar es el de conseguir igualar tanto como se pueda las oportunidades escolares de los sujetos, para compensar, siempre que se pueda, la falta de estímulos familiares y sociales que sufren.

5. *Conclusiones*

Lo primero que llama la atención es que en EEUU existe un cuerpo suficiente de investigaciones interesadas en aportar evidencias empíricas sobre los factores escolares que favorecen el rendimiento escolar de estos estudiantes. Estos resultados pueden resultar útiles en nuestro contexto para identificar los puntos fuertes y débiles de la investigación en esta temática, y a partir de ahí, decidir como avanzar en las políticas, la planificación y las prácticas educativas que ayuden a responder a las necesidades educativas de estos escolares.

Desde nuestro punto de vista, uno de los problemas más perversos hasta la fecha de los estudios sobre fracaso escolar es la dificultad para clarificar los factores que tienen que ver con el estatus económico de las minorías étnicas de aquellos otros relacionados con la calidad de educación que reciben o el tipo de escuelas en las que están escolarizados. Así, son necesarios estudios que intenten identificar y comprender mejor los procesos que conducen al éxito académico desde una perspectiva que incluya los factores pedagógicos y las propias dinámicas escolares.

En este sentido, necesitamos una explicación de naturaleza multifactorial e interdisciplinar que conjugue aspectos socio-culturales y estructurales y aspectos micro como los que nos aporta la investigación de corte cualitativo, exponiéndonos lo que suele ocurrir en la dinámica organizativa del centro educativo, del aula, el currículo,

las actitudes del profesorado, etc. En ambos sentidos, la investigación sigue abierta.

Actualmente contamos con diversas evidencias que muestran que las escuelas multiculturales eficaces no son sólo escuelas con una buena gestión y un buen grupo de profesorado que trabaja con métodos actualizados sino que también parecen haber desarrollado una cultura de trabajo del éxito que está muy ajustado a las necesidades, deseos y recursos de los estudiantes inmigrantes.

Otro de los aspectos insuficientemente explorados se refiere a la cohesión del claustro de profesores que componen el equipo de profesores de un colegio que se refleja en el curriculum y en los estilos comunicativos dentro del aula proporcionando la coherencia pedagógica y de valores necesaria que apoyan el logro especialmente de estos estudiantes.

Tal vez en nuestro contexto los problemas haya que buscarlos en las condiciones de escolarización y en los rasgos esenciales de la organización pedagógica de los centros escolares. Es decir, en las prácticas educativas como las formas en que los profesores viven y ejercen la docencia, qué, cómo y por qué enseñar unos contenidos y no otros, qué evaluar y cómo, qué selección cultural se hace del saber y cómo se organiza en una determinada cultura escolar.

Por otro lado, las investigaciones subrayan la importancia de estrechar la colaboración entre el hogar y la cultura escolar pero los estudios no proponen cómo llevar a cabo esta relación. A nuestro criterio, la investigación debería contribuir con evidencias de cómo mejorar estas relaciones que conducen a trabajar con la riqueza individual que aporta cada una de estos grupos a la escuela.

Por último, se hacen necesarios trabajos que examinen cuidadosamente la importancia que tienen para el desarrollo cognitivo y el progreso académico los contextos fuera de la escuela. Una excepción de esta limitación es el foco puesto en la participación de las redes sociales. Se conoce muy poco sobre cómo pasan el tiempo los niños una vez que salen de la escuela, sobre las actividades extraescolares que favorecen el progreso escolar, sobre las formas en que los grupos de iguales influyen en los itinerarios académicos o

sobre cómo dichas actividades difieren según los distintos grupos étnicos.

En definitiva, muchos de estos elementos no difieren de los elementos que afectan a la mayoría de los niños y niñas independientemente de su contexto sociocultural y de su procedencia. El reto que tenemos por delante, a nuestro parecer, es promover la igualdad de oportunidades educativas y la calidad de la educación para todos.

6. *Referencias bibliográficas*

Achivement Gap Initiative (AGI) (2008). *Getting it done. Raising achievement and closing gaps in whole school systems: Recent advances in research and practice.* Harvard. www.agi.harvard.edu (Consulta 19/05/2010)

Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). "Achievement in the first two years of school: Patterns and processes". *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53* (2, Serial No. 218).

Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Orlando, FL: Harcourt Brace.

Banks, J. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. En J. Banks y C., Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives.* Boston: Allyn & Bacon.

Bempechat, J. (2003). "Learning from poor and minority students who succeed in school". *Harvard Educational Review*, July/August, 47-64.

Bennett, P., Elliott, M., & Peters, D. (2005). "Classroom and family effects on children's social and behavioral problems". *The Elementary School Journal, 105*, 461-480.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bohn, A. P. (2003). "Familiar voices: Using Ebonics communication techniques in the primary classroom". *Urban Education, 38*, 688-707.

Borman G. D., & Overman, L. T. (2004). "Academic resilience in mathematics among poor and minority students". *The Elementary School Journal, 104*, 177-195.

Coleman, T. J. (2000). *Clinical management of communication disorders in culturally diverse children.* Boston: Allyn and Bacon.

Conchas, G. (2001). "Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement". *Harvard Educational Review, 71*, 475-504.

---------- (2006): *The color of success: Race and high achieving urban youth.* New York: Teacher's College Press.

Crosnoe, R. (2005). "Double disadvantage or signs of resilience? The elementary school contexts of children from Mexican immigrant families". *American Educational Research Journal, 42*, 269-303.

Charlot, B. (1990). « Penser l'échec comme évènement, penser l'immigration comme histoire ». *Migrants-Formation*, no 81, 14.

Christensen, L. y Karp, S. (2003). *Rethinking school reform: Views from the classroom.* Wisconsin: Milwaukee.

EURYDICE (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: Un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Ferguson, R. (2002). *Tripod Project for School.* http://www.tripodproject.org (Consulta 04/04/2010)

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching.* New York: Teachers College Press.

Gibbson, M.A. (1997): "Exploring and explaining the variability: Cross-National perspectives on the school performance of minority students". *Anthropology and Education Quarterly*, 28, (3), 318-319.

Gibbson, M.A. (1988): *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.

Griffith, J. (2002). "A multilevel analysis of the relation of school learning and social environments to minority achievement in public elementary schools". *The Elementary School Journal, 102*, 349-366.

Griffith, J. (2003)."Schools as organizational models: Implications for examining school effectiveness". *The Elementary School Journal, 104*, 29-47.

Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology, 23*:1, 70-98.

Harris, J. L.; Kamhi, A. y Pollock, K. E. (Eds.) (2001). *Literacy in*

African American communities. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
Kasinitz, P., Mollenkopf, J. H., y Waters, M. C. (eds.) (2004). *Becoming New Yorkers: Ethnographies of the new second generation.* New York: Russell Sage Foundation.
Kaplan, A. & Maehr, M. (1999): "Achivement goals and student wellbeing". *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
Landson-Billings, G. (1995a). "Toward a theory of culturally relevant pedagogy". *American Education Research Journal, 35*, 465-491.
Lee, V. E., & Burkham, D. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school.* Washington, DC: Economic Policy Institute.
Loewen, J. (2007). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong.* New York: Simon & Schuster.
Louie, V. (2001). "Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5- and second-generation Chinese Americans". *Harvard Educational Review, 71*, 438-474.
Maden, M. (2001): *Success against the odds - Five years on. Revisiting effective schools in disadvantaged areas.* London: Routledge.
Mehan, H. (1998). "The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues". *Human Development, 41*, 245-269.
Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (2001). "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms". *Theory into practice, XXXI*, 2, 132-141.
Moody, J. (2001). "Race, school integration, and friendship segregation in America". *American Journal of Sociology, 107*, 679-716.
Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education.* New York: Longman.
Nusche, D. (2009): *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*, OECD Education Working Papers, No. 22 (Paris, OECD publishing).

O'Connor, T. (1989). "Cultural voice and strategies for multicultural education". *Journal of Education*, 171:2, 57-74.
OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
Ogbu, J. U. (1982). "Cultural discontinuities and schooling". *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290-307.
Pianta, R. C., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships.* New York: Routledge.
Rodríguez Izquierdo, R. Mª (2002). *Actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la diversidad cultural.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
Spring, J. (2004). *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
Suárez Orozco, C. y Suárez Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge MA: Harvard University Press.
Suárez Orozco, C.; Suárez Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society.* Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
Sue, W. y Sue, D. (2003). *Counselling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons.
Taylor, L. y Whittaker, C. (2003). *Bridging multiple worlds: Case studies of diverse educational communities.* Boston: Allyn and Bacon.
Valencia, R. (2000). Inequalities and the schooling of minority students in Texas. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 22*, 445-459.
Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U. S.-Mexican youth and the politics of caring.* Albany, NY: State University of New York Press.
Wolfram, W.; Adger, C. T. y Christian, D. (1999). *Dialects in Schools and Communities.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Plan de trabajo individualizado: otra forma de atender a la diversidad

Isabel Mª Ferrándiz Vindel
Universidad de Castilla-La Mancha

1. *Introducción*

Después de casi diez años de competencias transferidas en materia de educación (Real Decreto 1844/ 1999, de 3 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en materia de enseñanza no universitaria) y recién estrenada la nueva Ley de Educación autonómica (Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha), parece oportuno que nos detengamos a hacer una revisión, de lo que pretendía ser cuando surgió, lo que de hecho es y lo que puede que termine siendo el discurso de la *educación en la diversidad*. Si con tantas inercias, modas y prisas, empezamos a desvirtuar y vaciar de contenido, iniciando un viaje de ida sin regreso.

Somos conscientes de que se trata de un tema complejo y controvertido y de las limitaciones que implica el espacio que disponemos para plantearlo con toda la profundidad que merece. Por eso, nuestra intención es presentar algunas cuestiones de nuestro ordenamiento jurídico y del funcionamiento "autónomo" de los centros docentes y del personal docente.

Nos referimos a las cuestiones que tienen su relación inmediata con la mejora de los procesos de enseñanza, especialmente y específicamente en esta ponencia, a las cuestiones que tienen por objeto mejorar la práctica docente dirigida a atender a la diversidad del alumnado: el Plan de Trabajo Individualizado

2. *Logros alcanzados*

Como inicio queremos hacer referencia al impacto que ha producido el concepto de diversidad. Dicho concepto ha ido progresando hacia planteamientos más inclusivos, de valorarse negativamente la diversidad ha pasado a valorarse positivamente. Si la diversidad, antes, era percibida sólo como un problema que había que solucionar; actualmente comprende otro significado, la diversidad como una riqueza, como una oportunidad de aprendizaje. A través de la diversidad todos los alumnos aprenden, y a la vez, también lo hace el docente.

El concepto de diversidad se ha ampliado, incluyendo en éste a todos los alumnos, a grupos de estudiantes que antes quedaban fuera.

Desde este punto de vista se vislumbra una evolución en cuanto a quién entra dentro de este concepto. Si antes para la mayoría de participantes hablar de diversidad equivalía a nombrar a determinados alumnos, sobre todo a aquellos con NEE, en este momento se reconoce la amplitud del concepto -como otros tienen cabida en el mismo -. (Moriña y Parrilla, 2006)

Con esta realidad debemos considerar el aula no como un mero espacio o lugar donde van los alumnos a realizar aprendizajes, sino como señalan Arnáiz e Illán (1996) "un lugar de aprendizaje compartido", donde van a participar en aprendizajes de forma activa; será un espacio de interacción y de diálogo que ayude a los alumnos y alumnas a crecer y desarrollarse como personas; donde se les enseñe a cuestionar, reflexionar y, en definitiva, a ser ciudadanos críticos y democráticos (Torres Santomé, 1997)

Esta obvia realidad plantea la necesidad de trabajar de forma que demos respuesta a todos, y es, como señala López Melero (1997), la que va de alguna manera a romper "el acuerdo preestablecido entre el aprendizaje normalizado de la escuela tradicional", pues evidentemente es necesario buscar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para establecer el equilibrio educativo de la clase.

Como indicábamos, la escuela tiene delante un reto importante y necesario y es el de dar respuesta a la heterogeneidad, "proporcionar las oportunidades de aprendizaje más adecuadas que permitan a los alumnos desarrollar al máximo los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que desarrollan" (PúJolas, 2001, 28). La respuesta a todo el alumnado será el punto de partida para una educación de calidad y de idoneidad del sistema educativo, puesto que en la medida en que el sistema logre atender tales necesidades con una asistencia personalizada y adaptada a las características de cada alumno, podremos valorar de forma favorable la bondad del sistema y la calidad de la educación impartida. (Moya Maya, 2006)

Este concepto implica que se reconoce la responsabilidad de los docentes en la respuesta a la diversidad. Desde concepciones externas, como atribuir la imposibilidad para llevar a cabo mejoras a la Administración o a los profesionales del apoyo, se pasa a admitir

que son posibles estas mejoras y que ellos, como responsables de grupos de alumnos, juegan un papel fundamental en este proceso.
Reconociendo que son más y que éstos no siempre tienen carácter generalizable, en nuestra opinión, en el breve espacio de tiempo en el que el discurso de la diversidad ha encontrado un cauce operativo para su puesta en práctica, han confluido en el actual sistema educativo autonómico al menos cinco circunstancias, que sin ser una garantía para su desarrollo, si pueden ser consideradas como condiciones básicas para que el mismo tenga lugar. (Ferrándiz y Rodríguez, 2003) Son las siguientes:

a) La escolarización de todas las personas en un único sistema.

b) La selección de un curriculum común "relativamente" abierto y flexible.

c) La incorporación explícita y universal del discurso de la diversidad.

d) Lectura contextual de necesidades en las aulas-centros.

e) El inicio de dinámicas de trabajo en equipo de diferentes profesionales.

Hemos aprendido a trabajar en un modelo que tenía la intención, de hacer compatible la integración y la normalización del alumnado con necesidades educativas especiales, con la respuesta a sus necesidades más específicas. Este modelo ha exigido una evaluación diagnóstica dirigida a identificar la discapacidad y a orientar la respuesta a través de un abanico de medidas que garantizasen la integración en el centro pero que generaban claras resistencias cuando se buscaba esa misma respuesta en el aula. Hemos aprendido con la LOGSE y la normativa surgida a partir de ella, tras largo y costoso proceso, a transformar los currículos oficiales en individuales adaptaciones curriculares que quedaban recogidas en el DIAC y que testificaban la conveniencia de alcanzar todo lo escrito en un espacio diferente y con unos recursos personales específicos.
Lo novedoso no está en las medidas que se ofertan, sino en su articulación dentro de una estrategia de conjunto con las siguientes

opciones:

-*Comprensión de las diferencias* individuales desde una concepción interaccionista que contempla simultáneamente los ámbitos cognitivo, afectivo y relacional.

-*Distinción entre educación obligatoria y post-obligatoria* en lo que concierne al conjunto de medidas que hay que planificar y desarrollar para atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

-*Prioridad de medidas* acordes con los principios básicos de la enseñanza adaptativa.

-*Atención a la diversidad* en la estructura y ordenación del sistema educativo así como en las distintas fases de elaboración, concreción y puesta en práctica del currículum.

-*Actuación coordinada* de las diferentes instancias de planificación y decisión de la práctica educativa (inspección, servicios de apoyo, docentes...).

-*Previsión de recursos específicos* para apoyar a los equipos docentes (unidades de orientación, centros de recursos y asesoramiento a la escuela rural, departamentos de orientación, centros territoriales de recursos para la atención a la diversidad, la orientación y la interculturalidad,...).

El modelo educativo de Castilla-La Mancha, en consonancia con la Unión Europea y el Consejo de Europa y la propia Constitución Española, se rige por los principios de normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, habilitación e interculturalidad. Esto determina que, desde la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, se concibe la educación como un factor fundamental para la compensación de las desigualdades, y parte de la hipótesis de que la calidad del sistema educativo se mide por la capacidad que tiene de dar respuesta a "todo el alumnado" en un marco de igualdad. La calidad educativa se alcanza cuando, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, somos capaces de desarrollar al máximo las capacidades de todos y cada uno de los alumnos y

alumnas en un contexto no excluyente, que contempla la diversidad del alumnado y facilita el aprendizaje cooperativo. (Rozalén, 2009)
Bajo este planteamiento se pretende agotar todas las posibilidades de un determinado nivel antes de pasar al nivel siguiente, así como las medidas ordinarias antes de pasar a las extraordinarias. Como se aprecia, es la finalidad de una escuela inclusiva el formar al alumnado para una vida en sociedad, es el sentido social de la educación, por el que todos, incluidos aquellos con alguna diferencia, formen parte real del grupo, manteniendo intercambios significativos con sus compañeros y compañeras.
Entre las nuevas demandas educativas y sociales que exigen un nuevo modelo de orientación y atención a la diversidad se encuentran de forma destacada: la evolución del modelo de familia y de convivencia, la dificultad en las transiciones entre escuela-escuela y escuela-empleo, los cambios vertiginosos en el mundo laboral como consecuencia de la globalización, el incremento de la diversidad del alumnado, la creciente presencia en los centros educativos de alumnado inmigrante que no habla español o que se ha escolarizado de forma tardía y que ha venido a sumarse a la existencia de alumnado que por estar en situaciones de desventaja social o por pertenecer a minorías étnicas ha necesitado de medidas de compensación educativa, las tasas de abandono y de alumnos que no consiguen la titulación.
Estos cambios hacia la escuela inclusiva necesitan de un modelo de orientación y apoyo interno en los centros, pues garantiza "poder estar presente en su planificación global y no únicamente en los asuntos que atañen a los alumnos "excepcionales", lo que resulta más acorde con un enfoque constructivista y curricular. (Martín Bris, 2008)

3. *Dificultades en su comprensión práctica*

Deberíamos reconocer que el cambio comprensivo que encierra el discurso de la educación en la diversidad, difícilmente podría haberse producido en la escuela; las transformaciones necesarias en su mentalidad y en su modo interno de funcionamiento, para que su puesta en práctica esté siendo posible en todas sus dimensiones, cuando la educación, apenas hace dos siglos, ha dejado de ser para las

élites, asumiendo una función selectiva y jerarquizadora de la población. (Ferrándiz y Rodríguez, 2003)
A veces con la situación de una escolarización común en centros ordinarios parece que la situación está resuelta, los alumnos y alumnas están "atendidos". En nombre de la integración y la inclusión para las personas con discapacidad parece que "todo vale". Detrás de estos términos se ocultan prácticas que tienen más que ver con la segregación que con la inclusión. Aunque las leyes pretendan apuntar a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades, cuando los esfuerzos de integración dependen de la importación de prácticas de educación especial surgen las dificultades y las prácticas concretas, en ocasiones, terminan conduciendo a formas de segregación, facilitando la discriminación y la falta de equidad. (Moya Maya, 2006)
Se hace necesario un nuevo enfoque de "en la diversidad" que requiere:

a) cambiar la cultura escolar, abandonar la visión deficitaria de la diferencia que define a algunos individuos como carentes de condiciones para el aprendizaje y adoptar la idea de que todos los alumnos son únicos y diversos y que las escuelas deben aprovechar esa diversidad como un estímulo para el aprendizaje y no como un problema a arreglar.

b) pasar de un marco de referencia invidualizado de planificación a una perspectiva que subraya la preocupación por toda la clase y por la participación de todos los alumnos, "hacen falta estrategias que personalicen el aprendizaje en vez de individualizar las lecciones". (Arribas Álvarez, 2009)

Con este argumento sobre la base de lo que entendemos que están siendo las limitaciones, errores y asociaciones perversas, que adulteran la puesta en práctica del discurso citamos tres aspectos que aglutinan múltiples matizaciones que podrían hacerse al respecto:

a) Comprensión errónea del cambio que conlleva el discurso de la diversidad.

b) La desvirtuación del discurso técnico a través de la

reglamentación para su puesta en práctica.

c) La desvirtuación del modelo curricular en el proceso de desarrollo del mismo realizado por los centros.

La experiencia nos demuestra que a lo largo del desarrollo de cualquier cambio o reforma educativa, son numerosas las decisiones políticas y económicas, que sin necesidad de realizar modificaciones legislativas de gran calado, permiten desvirtuar el marco legislativo general. En este sentido, podemos observar cómo la máxima de la escolarización de todo el alumnado sin discriminación alguna, contrasta con el proceso "selectivo" de la diversidad que se ha producido en los centros, "gracias" a algunas decisiones políticas y económicas que han permitido una distribución desigual del alumnado entre las redes educativas y a su vez entre los diferentes centros de la misma red pública.

La dificultad fundamental es compatibilizar un currículo diverso para alumnos con historias personales, familiares y educativas muy diferentes, con lenguas, tradiciones y culturas distintas con el acceso a un currículo común que evita la segregación y garantiza la igualdad de oportunidades.

Esta dificultad se acrecienta ante los cambios que ha experimentado el perfil de los alumnos y sus necesidades educativas. La preocupación mayor de los profesores no son los alumnos con alguna discapacidad, no son los alumnos sobredotados, ni tampoco los alumnos que se incorporan a los centros escolares procedentes de otros países y otros sistemas educativos. La preocupación fundamental es qué hacer con los alumnos que rechazan un sistema escolar en el que parecen no tener cabida. El mismo sistema que explica su actitud como no querer aprender, sin formularse las preguntas aprender qué y aprender cómo. Estos alumnos son considerados como los responsables de su actitud de rechazo al sistema, en el que no se integran porque no quieren, a diferencia de otros que no se integran porque no pueden. La estigmatización culpatoria de los inadaptados escolares induce al descompromiso de los centros y de los profesores y aumenta las tendencias segregadoras en la atención educativa a estos alumnos.

(Arribas Álvarez, 2009)

A lo largo de estos años, familiares y profesorado de numerosos centros, ubicados en las zonas más deficitarias, y en los barrios y ciudades periféricas, han ido contemplando con preocupación e impotencia, cómo cambiaban los mapas del alumnado, sin que la administración implantara las medidas necesarias para atender y ofrecer una educación de calidad en los centros en los que se concentraba la mayor diversidad.

Estas circunstancias han sido aprovechadas por ciertos intereses para establecer algunas asociaciones perversas que están siendo utilizadas como argumentos para crear un estado de opinión sobre la necesidad urgente de introducir una contra-reforma, en la que la defensa de la equidad, la diversidad y la justicia, sean rápidamente sustituidas por la defensa de la calidad, la libertad y la eficacia. Así, sin haberse parado a analizar los errores del modelo vigente, y aún mucho menos, los riesgos que entrañan muchos de los cambios que se proyectan como mejoras, se inicia la obsesión del cambio por el cambio, sin detenerse a analizar si los cambios que se proponen favorecen o atentan claramente contra el discurso de la diversidad.

Se ha creado una dinámica, a veces perversa, de catalogación de déficit para poder acceder a recursos personales y materiales "extras" y nuestros diagnósticos y dictámenes tenían su valor en la medida en que los conseguían. De sus logros, dependía el poder atender a la "diversidad" de unos pocos (nunca alcanzaron más allá del 3% del total de los alumnos) sin limitar la respuesta a la "normalidad" de la mayoría. (Arreaza, 2008) Compartimos la hipótesis de considerar que primero era necesario acabar con el déficit para después incorporar al alumno al sistema ordinario y acuñamos el concepto de "desfase curricular" para garantizar que los apoyos se realizaran "fuera del aula" con programas y materiales específicos.

Pero, ¿Cuántos se incorporan? ¿Cuántos, de los así tratados, lejos de "superar el déficit lo incrementan? ¿Qué referentes de evaluación hemos utilizado para justificar nuestras prácticas?

Hoy, tenemos datos para afirmar que las medidas de atención a la diversidad al uso no consiguen la rehabilitación y mucho menos, el

"éxito escolar".
Los resultados obtenidos en el Informe PISA por los alumnos que repiten y los datos propios recogidos en los dos evaluaciones de diagnóstico realizadas en Castilla-La Mancha, demuestran que el alumnado de refuerzo, apoyo, repetición y tantas otras formulas de creación de grupos homogéneos están muy lejos de alcanzar el rendimiento del alumnado que recibe la atención ordinaria (normal). (Arreaza, 2008)

4. *Nuevo contexto legislativo*

Tiene la LOE (2/2006, de 3 de mayo) un doble discurso, en el Título Preliminar describe los principios educativos de todos mientras que en el Título II. "Equidad en la educación" destaca la necesidad de una respuesta adaptada y específica a unos pocos. Los Reales decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas acentúan el valor de la respuesta a unos pocos. La LOE (2006) mantiene, por tanto, el espíritu LOGSE (1990) cuando habla de la atención normalizada, la integración y la no discriminación; se apunta al paradigma de la inclusión social defendido por los colectivos de educación especial en la Declaración de Salamanca (1994) con el uso del termino y la incorporación de las competencias básicas; pero retrocede cuando, en su contenido, establece un currículo cerrado por áreas y materias que se definen mediante notas y que se traducen en prácticas de repetición y exclusión...
El Decreto 138/2002, de 8 de octubre de 2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha puede ilustrar, casi cuatro años antes que la LOE, la tendencia a incorporar nuevos elementos en el discurso, inclusión y aceleración, y a mantener las prácticas específicas y excluyentes de respuesta.
Pero recoge el pueblo en un refrán todo su saber cuando nos dice "que quien hace la norma hace la trampa" y, en este sentido, los Decretos del currículo de Castilla-La Mancha ofrecen matices que acentúan y animan el modelo inclusivo. Recogemos alguno de ellos en el articulado cuando se dice que:

1. La respuesta educativa a la diversidad es un conjunto de

actuaciones educativas *dirigidas al alumnado y a su entorno* con la finalidad de favorecer una *atención personalizada* que facilite el logro de las competencias básicas y los objetivos de...

2. Esta respuesta..., *en ningún caso, podrán suponer una discriminación* que impida al alumnado, alcanzar los citados objetivos y competencias.

3. ... la respuesta a la diversidad *se concreta en un plan de trabajo individualizado* que, *coordinado por el tutor o tutora, lo desarrolla el profesorado en colaboración con las familias y con aquellos profesionales* que intervengan en la respuesta.

El citado "Plan de Trabajo Individualizado" contemplará las competencias que el alumno y la alumna deben alcanzar en el área o las áreas de conocimiento (o materias), los contenidos, la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos de evaluación. En la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se incluirán actividades individuales y cooperativas, los agrupamientos, los materiales necesarios, los responsables y la distribución secuenciada de tiempos y espacios.
En este sentido, los Decretos del currículo de Castilla-La Mancha (Artículo 8 del Decreto 67/2007 de Educación Infantil; Artículo 9 del Decreto 68/2007 de Educación Primaria y Artículo 10 del Decreto 69/2007 de Educación Secundaria) ofrecen matices que acentúan y animan el modelo inclusivo. Recogemos alguno de ellos en el articulado cuando se dice que:

"La organización de la respuesta no es diferente, en cuanto al planteamiento general, cuando el grupo tiene alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero exige una mayor individualización del currículo, priorización de objetivos y contenidos, un mayor tiempo de dedicación y, en su caso, de apoyo con recursos personales; el asesoramiento de los responsables de la orientación; y la mayor implicación, si cabe, de las familias. Todo ello se plasmará en un ***Plan de Trabajo Individualizado****(...)"*

Este cambio en las "*maneras de actuar*" hace referencia fundamentalmente a las formas concretas de afrontar los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje. Procesos que, si cabe, son más complejos y apasionantes cuanto mayor es la diversidad del alumnado.

El reto de los próximos años, no pasa tanto por perseguir el empeño inútil de acercar los contenidos de aprendizaje al alumnado con dificultades, sino acercar la metodología didáctica a los motivos concretos que hacen que el alumno se interese activamente por el aprendizaje de aquéllos. Las adaptaciones del currículum que tanto hemos "cacareado" se han centrado fundamentalmente en la adaptación de los contenidos de aprendizaje hasta situarlos en la zona de desarrollo próximo, pero sin embargo, esta adaptación del curriculum no ha perseguido con igual intensidad la adaptación de los métodos de enseñanza a los intereses y motivaciones reales del alumnado.

5. *Plan de trabajo individualizado*

El objetivo primordial es atender a las necesidades de los alumnos para proporcionarles diferentes vías de acceso al currículo común, partiendo de que todos los alumnos son capaces de aprender y deben ser valorados, respetados y apoyados en su desarrollo cognitivo, personal y social.

Hasta ahora los diseños de los diversas medidas de atención a la diversidad (ordinarias y extraordinarias) han partido de las grandes intenciones administrativas y políticas, sin contar con el compromiso previo del profesor y sin adaptarse a las necesidades reales y concretas que el propio profesorado ha sentido y siente y sin tener en cuenta las necesidades reales de los centros docentes, los cuales han experimentado en los últimos años para adecuarse a los cambios vertiginosos que se están produciendo en los sistemas escolares.

La organización del centro debe identificar cuáles son las decisiones que permiten desarrollar la atención a la diversidad de todos los alumnos, quiénes deben adoptarlas y en qué momento, para facilitar los medios organizativos que permitan su implementación. En la medida de lo posible, tras reflexionar si el fracaso de la llamada

"escuela comprensiva", tiene alguna relación con la forma concreta de enseñar y no tanto con el hecho de que los alumnos sean diferentes en motivaciones, intereses y capacidades; se pretende eliminar los sistemas paralelos de atención a los alumnos, potenciando el aula ordinaria como el lugar donde se desarrollan las acciones educativas que asumen la diversidad como un hecho natural. Es decir, recuperar la cuestión fundamental del acto didáctico: ¿cómo individualizar en contexto de grupo?

El Plan de Trabajo Individualizado supone la concreción del conjunto de actuaciones educativas dirigidas al alumno/a individual y a su entorno con la finalidad de favorecer una atención personalizada de facilitar el logro de las competencias básicas y los objetivos educativos. (Consejería de Educación y Ciencia, 2008) Por tanto, siempre que se lleven a cabo medidas de atención a la diversidad de forma individual, ya sea generales, ordinarias o extraordinarias, se realizará dicho Plan.

Su objetivo es la puesta en práctica de todas las modificaciones y ajustes que se deben hacer en el currículum común para que éste sea válido para todo el alumnado con sus diferentes características y capacidades. Contrariamente a lo que se cree en muchos ambientes educativos, no debe ser un currículum hecho a medida de un aluno/a con una necesidades específicas de apoyo educativo, sino un plan de trabajo lo suficientemente flexible como para dar cabida a todo tipo de diferencias personales. (Ferrándiz, 2003)

Se trata, por tanto, de una herramienta distinta ya que responde a un concepto diferente de respuesta a la diversidad (saber), exige un proceso de elaboración diferente (hacer), e implica una actitud distinta (querer). (Arreaza, 2008) Convirtiéndose en el referente para la planificación y la acción de aquellas actuaciones que se desarrollan en el centro y que persiguen el ajuste de la respuesta educativa al alumnado (objetivos, secuenciación y organización de los contenidos, dinámica establecida en la clase y fuera de la misma, actividades y experiencias de aprendizaje, sentido de la evaluación y de la promoción de los/las alumnos/as).

Para poder explicarlo, es necesario recuperar algunas de las claves que son propias de las escuelas inclusivas, como:

- Todos el alumnado tiene, puede y debe desarrollar sus capacidades para poder ser competentes;
- Lo verdaderamente importante no se reduce a los contenidos específicos que recogen las áreas y materias del currículo;
- Como educadores estamos obligados a conocer nuestra enseñanza para poder remover las barreras que limitan el aprendizaje de todos;
- Nuestra competencia se demuestra más allá de la elaboración de las programaciones didácticas, en el diseño y desarrollo de situaciones de enseñanza-aprendizaje diversas para que nuestro alumnado, sin exclusiones, pueda desarrollar todas las competencias o, al menos, todas aquellas que se consideran básicas;
- La responsabilidad de diseñar, desarrollar y evaluar las prácticas individualizadas y de analizar sus efectos es de todo el profesorado.

Con este sintético marco, se comprueba que resulta básico el trabajo de carácter organizativo que lleve a cabo la dirección del centro, pues constituirá el motor para la implementación de cualquier proyecto institucional. De la coherencia entre organización y diseño curricular depende la consecución de las metas educativas, o la imposibilidad de alcanzarlas. (Casanova, 2009)

Por ello, hay que insistir en que un modelo inclusivo de educación requiere flexibilizar la organización escolar: rediseñar la utilización de espacios, planificar el uso de los materiales, elaborar otros materiales complementarios, plantear la necesidad imprescindible del trabajo en equipo del profesorado, impulsar reuniones periódicas para la coordinación del equipo de profesores que inciden en el mismo grupo de alumnos en el aula y en el centro, favorecer la comunicación vertical y horizontal de los profesionales que intervienen en el centro..., son algunas de las sugerencias para llevar a la práctica un modelo organizativo que ofrezca respuestas idóneas a la escuela inclusiva.

Desde esta perspectiva, se insiste en la necesaria organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en los mismos tiempos. Va a haber agrupamientos que

permiten diferentes niveles de trabajo, facilitando las actividades adecuadas a los mismos -dentro de la programación prevista., de distintos equipos de alumnos en función de sus necesidades educativas.

El plan de trabajo individualizado es un documento dinámico y, por tanto, vivo, que debe, por un lado, asegurar la coherencia en equipo, el apoyo y asesoramiento especializado y la colaboración con las familias y, por otro, evitar el riesgo de que se convierta en un documento más, cuya finalidad sea tenerlo para cubrir el expediente administrativo. Se construye cada día y se concluye cuando todo el proceso ha terminado.

En este sentido, cada plan de trabajo individualizado se parece al resto en su finalidad y estructura y se diferencia del resto, en su contenido.

Son grandes las posibilidades que nos ofrece, pues tiene en cuenta la atención a la diversidad en la escuela inclusiva, sin perder claridad, sino, por el contrario, ganándola en cuanto supone una educación más amplia, más respetuosa de las diferencias, intercultural, democrática..., es decir, dirigida a la sociedad actual y futura con garantías de estar favoreciendo la formación de ciudadanos protagonistas de su vida y de su mundo. (Casanova, 2009)

La planificación se articula desde un proceso permanente de revisión a través de la evaluación procesual; proceso indagador y colaborativo que permite descubrir capacidades y necesidades para definir los objetivos de enseñanza y aprendizaje, concretar los contenidos y diseñar las actividades e ir introduciendo las mejoras necesarias a medida que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. (Arribas Álvarez, 2009)

La construcción del mismo requiere:

a) Otorgar al Proyecto Educativo del Centro, a las programaciones didácticas y a la información propia recogida en el expediente de cada uno de los alumnos, el papel de fuentes de consulta y renunciar a la obligación impuesta de elaborar un nuevo documento de síntesis para programar la respuesta a un "único alumno".

b) Considerar las Unidades Didácticas como el referente para su

elaboración.

c) Definir, en este nivel y para todos los alumnos los mismos objetivos, competencias, contenidos, y criterios de evaluación. Se trata de sustituir las prácticas de eliminación y simplificación por las de priorización y enriquecimiento.

d) Poner el énfasis y el esfuerzo en el diseño y desarrollo de las actividades para que, resueltas de forma individual o colectiva, permitan atender y desarrollar todas las capacidades.

e) Practicar la observación, el análisis de los resultados y los efectos provocados para utilizar, a corto plazo, las conclusiones en la construcción de las unidades de trabajo sucesivas y en la actualización de la información recogida en las evaluaciones psicopedagógicas y, a medio plazo, para reescribir las Programaciones Didácticas.

f) Incorporar en la práctica docente el uso de estrategias del documentalista para poder poner al servicio de los demás y al propio, un amplio banco de actividades y estrategias que sirvan de base para lograr los objetivos desde rutas diferentes.

Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten, identifiquen y analicen las dificultades y/o necesidades específicas de apoyo educativo. Tras un informe previo y el asesoramiento del responsable de orientación, se coordinará la elaboración del plan de trabajo individualizado que desarrollará el profesorado en colaboración con las familias y con aquellos profesionales que intervengan en la respuesta. (Orden de 04-06-07 de evaluación en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de castilla-La Mancha).
En los centros que así lo consideren, el Plan de Trabajo Individualizado, pueden ser una herramienta de seguimiento individualizado de todos y cada uno de los alumnos. No obstante, se hace necesario diferenciar y orientar *diferentes tipos de planes*:

a) Para el alumnado que:

a. No alcance el nivel suficiente en alguna de las áreas o materias

en cualquiera de las fases del curso y se considera que necesitaría un refuerzo ordinario, desdoble o alguna otra medida general u ordinaria, de atención a la diversidad

b. Permanece un año más en el mismo ciclo o curso

c. Promociona al ciclo o curso siguiente con una evaluación negativa en algún área o materia, y se prevé que tendrá dificultades para superarlas

b) Para alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de:

a. Circunstancias sociales,

b. Discapacidad física, psíquica, sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta,

c. Altas capacidades intelectuales,

d. Integración tardía en el sistema educativo, presentando graves carencias en la lengua de escolarización del centro, dificultades específicas de aprendizaje o por condiciones personales o de historia escolar (LOE cap.I, art. 71.2)

Pero ¿cuáles son los *elementos* del Plan de Trabajo Individual? Desde la normativa legal (artículo 9.3 del Decreto 68/2007, de 29 de mayo por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria y artículo 10.3 del Decreto 69/2007, de 29 de mayo por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha), se nos dice que:

"*Contemplará las competencias que el alumno y la alumna debe alcanzar en el área o áreas de conocimiento, los contenidos, la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos de evaluación. En la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se incluirán actividades individuales y cooperativas, los agrupamientos, los materiales necesarios, los responsables y la distribución secuenciada de tiempos y espacios*"

Todos estos elementos deben ser coherentes entre sí, por lo que

modificar uno supone ajustar el resto; de lo contrario, nos encontraríamos ante un currículum que no podría alcanzar las metas para las que se ha planteado.

Los objetivos y competencias propuestos suponen la finalidad de la educación, lo que deben alcanzar los alumnos y alumnas al finalizarla; para llegar a ellos, es preciso seleccionar de modo apropiado los contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes) correspondientes mediante los cuales sea posible lograr la meta prevista; qué se enseña y qué se aprende es algo nuclear en la educación: ¿cómo enseñar? La clave está en las estrategias metodológicas que implemente el profesorado, para atender a la diversidad de sus alumnos y que éstos sean capaces de alcanzar los aprendizajes previstos: métodos, actividades y recursos didácticos constituyen tres ejes básicos sobre los que gira la actuación docente. Por fin, la evaluación jugará un papel importante a la hora de ajustar todo el proceso anterior (reforzando lo positivo y corrigiendo las disfunciones), de manera que pueda mejorarse de forma permanente y, además, dé cuenta de si se consiguen o no los objetivos y competencias propuestos. (Casanova, 2009)

Dependiendo del tipo de Plan contemplará:

a) Las *áreas* en las que no alcance el nivel suficiente o con evaluación negativa, reflejando con claridad:

*****_Aprendizajes imprescindibles_ (contenidos mínimos exigibles y criterios de evaluación) que permitan al alumno /a superar el área o materia con evaluación negativa o con un nivel insuficiente.

*****_Medidas de apoyo y refuerzo ordinario_, necesarias para facilitar el desarrollo de los objetivos propuestos y que le permita continuar con aprovechamiento sus estudios.

b) Las *medidas curriculares y organizativas* oportunas para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado de la etapa y contendrá:

*****_Competencias_ que el /la alumno/a debe alcanzar en el /las área /s

de conocimiento.

En el marco de la Unión Europea, las competencias propuestas para las etapas educativas obligatorias, suponen la implicación de todas las áreas curriculares -y, por tanto, de todo el profesorado- en orden a alcanzar su consecución. El desarrollo de las capacidades (competencias potenciales) debe llegar a la consecución de las competencias (competencias constatadas), lo cual debe manifestar el alumno en la realización de tareas complejas que involucren el conjunto de aprendizajes conseguidos. Ser competente en algo es ser capaz de realizar una tarea con corrección, y para ello se hace preciso poner en juego todos los saberes, procedimientos, actitudes, valores, destrezas..., que se hayan logrado (Consejería de Educación y Ciencia, 2008)

* Los *contenidos*, que se secuenciarán de forma que garanticen al alumnado un proceso gradual y coherente desde que inicia los aprendizajes hasta que los generaliza y transfiere a nuevas situaciones.

En función de los objetivos y competencias que se pretenden alcanzar, se seleccionarán los contenidos más idóneos para ello. Los contenidos son una base sobre la que trabajar para desarrollar las capacidades y llegar al dominio de las competencias. Dadas las características de la sociedad actual, se hace necesario que el sistema proponga los conocimientos realmente básicos (contenidos conceptuales) para seguir aprendiendo, descargando el currículum de otros ahora o imprescindibles y que pueden aprenderse con posterioridad sin problemas.

* Procedimientos y criterios de *evaluación* que, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convertirán en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas.

La evaluación constituye uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas; pues según sea el modelo evaluador elegido,

así será el modelo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. El modelo que se propone de evaluación presupone evaluar procesos y no sólo resultados. Por ese motivo, debe incorporarse desde el comienzo del trabajo y servir para ofrecer datos acerca del desarrollo del aprendizaje y de la consecución progresiva de las competencias.

* La *organización* de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se incluirán actividades individuales y cooperativas, los agrupamientos, los materiales y recursos didácticos necesarios, los responsables y la distribución de tiempos y espacios.

Con este sintético marco, se comprueba que resulta básico el trabajo de carácter organizativo que lleve a cabo la dirección del centro, pues constituirá el motor para la implementación de cualquier proyecto institucional. De la coherencia entre organización y diseño curricular depende la consecución de las metas educativas, o la imposibilidad de alcanzarlas. Por ello, hay que insistir en que un modelo inclusivo de educación requiere flexibilizar la organización escolar.

* En su caso, medidas simultáneas a la escolarización, tendentes a la consecución de los objetivos fijados.

Insistiendo en la importancia de las posibilidades que ofrecen los agrupamientos flexibles del alumnado (en función de su nivel de aprendizaje o de determinado tipo de actividades) se planteará, igualmente, la organización flexible de la escuela: unas franjas horarias adecuadas para que puedan realizarse los cambios de alumnos, sin descontrol, o para que, dentro de un mismo nivel, grado o ciclo, puedan realizarse agrupamientos flexibles sin tener que mantener, obligatoriamente y de forma continuada, un mismo grupo de alumnos sin variación alguna (Albericio, 1997)
Como síntesis de lo expuesto hasta aquí, concluimos diciendo que el papel de la escuela respecto a grupos diferentes ha de combinar el doble proceso de reforzar y enriquecer la identidad propia de cada grupo y, a la vez, ir creando espacios de encuentro y reflexión donde los alumnos/as pueden comunicarse. Cualquiera que sea la población

tiene el derecho de recibir respuestas educativas diferentes en función de sus necesidades, si realmente se quiere abordar el desarrollo integral de la persona y se quiere paliar, las desigualdades sociales.

Desde esta perspectiva general, se entiende que cada alumno/a tiene sus propias "necesidades educativas" peculiares, es decir, que cada uno de ellos precisa un tratamiento educativo diferenciado que debe tenerse en cuenta al planificar la intervención en el aula. Por lo tanto, la respuesta adecuada a la diversidad supone estructurar situaciones de aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles como para posibilitar que se acceda a desarrollar, en el mayor grado posible, el conjunto de las capacidades que señalan los objetivos de cada etapa.

En Castilla-La Mancha esta respuesta se ha denominado Plan de Trabajo Individualizado.

Educar en y para la diversidad, intentar desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y solidarios, propiciar pautas de aprendizaje que den juego a todos los implicados en los procesos educativos, independientemente de su sexo, raza, cultura, deficiencia... ha de ser el principio y la meta de la enseñanza, pero también camino y proceso. La diversidad es un tema de todos y compromete a todos.

En este sentido, la educación pretende dar respuesta adecuada a esa diversidad. Se enfatiza en la necesidad de responder de una manera integrada y simultánea a todas aquellas características individuales, que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos de contemplar que, a medida que avanza el desarrollo del ser humano, aumentan su nivel de experiencias, sus relaciones y, por tanto, su diversidad. Conseguir dar una respuesta adecuada a esa diversidad supone un gran reto y, a su vez, es la clave para mejorar la práctica educativa.

6. *Referencias bibliográficas*

Albericio, J.J. (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.

Arnaiz, P. e Illán, N. (1996). Procesos de enseñanza-aprendizaje ante las necesidades educativas especiales. En Illán Romeu, N. (coord.) *Didáctica y Organización en la Educación Especial*. Málaga: Aljibe, 69-89.

Arreaza, F (2008). Preguntas de interés e interesadas: Sobre la elaboración de Planes de Trabajo Individualizados formuladas desde la Asociación de Orientadores de Castilla-La Mancha de Ciudad Real" en *Boletín de las Asociación Profesional de Orientadores de Castilla-La Mancha*, 7.
Arribas Álvarez, J.M. (2009). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
Casanova, M.A. y Cabra de Luna, M.A. (2009). *Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
Consejería de Educación y Ciencia (2008). *El Plan de Trabajo Individualizado. Documento de apoyo*. Toledo: Dirección General de Política Educativa.
Decreto 138/2002, de 8 de octubre de 2002 por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha. (DOCM, 11 de octubre).
Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 1 de junio).
Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio).
Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 1 de junio).
Echeita, G., et al. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva.* Salamanca: Publicaciones INICO.
Ferrándiz Vindel, I.M. (2003). La educación en la diversidad. En Yubero, S., Larrañaga, E., y Morales, J.F., (coord.) *La sociedad educadora: dimensiones psicosociales de la educación.* Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Estudios, nº 92.
Ferrándiz Vindel, I.M., y Rodríguez Arenas, D., (2003) "Mejorar las entendederas". *Organización y Gestión Educativa*. Madrid: CissPraxis nº 1 de Enero-Febrero (OGE/Dossier 1-8).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE, 4 de octubre.
Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo (LOE). (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (DOCM num. 144 de 28 de julio de 2010)
López Melero, M., (1997). Un proyecto educativo en/para la diversidad. (La escuela, un lugar para enseñar a pensar y descubrir la cultura). En Illán, n., y García, m., *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI.* Granada: Aljibe.
Martín Bris, M. (dir.) (2008). *La educación en Castilla-La Mancha: Realidad y perspectivas 2000-2006. Estudio sobre la situación del sistema educativo no universitario en Castilla-La Mancha durante el período comprendido entre los años 2000 y 2006*. Universidad de Alcalá de Henares. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.
Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). "Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva". *Revista de Educación.* 339 (enero-abril) 517-539.
Moya Maya, A. (2006). "Necesidades educativas especiales en las aulas ¿compañeros y compañeras invisibles?" *XXI, Revista de Educación*. 8. pp. 219-230.
Orden de 4 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se regula la evaluación del alumnado en Educación Primaria. (DOCM 20/06/07).
Orden de 4 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se regula la evaluación del alumnado en Educación Secundaria. (DOCM 20/06/07).
Pujolás, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperative en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
Real Decreto 1844/ 1999, de 3 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en materia de enseñanza no universitaria (BOE nº 311 del 29 de diciembre de 1999).

Rozalén, F. (2009) El modelo de orientación educativa y profesional: modelo en el que se sustenta la respuesta a la diversidad en castilla-La Mancha. En Casanova, M.A. y Cabra de Luna, M.A. (2009) *Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro*. Madrid: Fundación ONCE, 138-165.
Torres Santomé, J. (1997) ¿De qué hablamos en las aulas? En Rubio, E. y Rayón, L. (Coords.) *Repensar la enseñanza desde la diversidad.* Sevilla: Publicaciones MCEP, 49-71.

La infancia gitana en la escuela paya. Análisis de la situación en el Principado de Asturias

Álvarez Fernández, Mª Violeta
San Fabián Maroto, José Luis
González Iglesias, Mª del Mar
Universidad de Oviedo

"Lo que es sangrante es que aquí no haya pasado nada cuando durante generaciones y
generaciones no ha pasado un solo chaval al Instituto. Es despreciar la labor que se está haciendo
desde primaria porque te estás matando y luego llega a sexto y al precipicio. Es una lucha que vemos
que no tiene ningún eco, que nadie recoge nuestras quejas ni el testigo del esfuerzo que estamos
haciendo. Muchas cosas de las que pasan en el poblado se podían prevenir si hubieran puesto
medidas efectivas de tipo escolar y social" (Educador)

En un primer estudio general sobre "La situación de la infancia y la adolescencia en Asturias" (Braga Blanco et al. 2007), auspiciado por el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia (Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familias y Adolescencia, Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Principado de Asturias), y pionero en el conocimiento de la situación de la infancia en esta Comunidad Autónoma, dábamos cuenta de la necesidad de realizar estudios que ahondaran en la realidad de otras "infancias" que por sus características o condiciones de vida resultaban especialmente vulnerables a padecer situaciones de riesgo o exclusión social y

mayores posibilidades de no ver satisfechos sus derechos. Uno de esos colectivos son los niños, niñas y adolescentes de origen gitano. De ahí que el Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias, encargara a los autores de esta comunicación un estudio monográfico sobre la realidad (educación, cultura, salud, servicios sociales, situación económica y demográfica) que viven nuestros menores gitanos. Y ello en tanto que el objetivo último de este Informe es analizar el efectivo cumplimiento de sus derechos como menores y, en su caso, proponer estrategias integrales dirigidas a eliminar las formas de discriminación existentes.

La comunicación presentada aquí se centra exclusivamente en el apartado de educación, describiendo la situación de la población gitana menor de edad que reside en Asturias en el ámbito estrictamente escolar, tratando de dar cuenta de la realidad vivida en nuestros centros escolares.

1. *Planteamiento y metodología*

Ofrecer un conocimiento exhaustivo de la realidad vivida por la infancia gitana, en cualquiera de los ámbitos que se abarquen, suele topar con algunas dificultades para contar con datos precisos. De hecho, el propio Comité de los Derechos del Niño, en las *Observaciones Finales* realizadas al último informe presentado por España sobre el cumplimiento de la Convención (1989), recomienda *"perfeccionar el mecanismo de recopilación y análisis de datos desglosados sistemáticamente sobre la población menor de 18 años en todas las esferas que abarca la Convención, prestando especial atención a los grupos más vulnerables, entre los que se encuentran los niños romaníes y los hijos de familias económica y socialmente desfavorecidas*".

En el apartado relativo a Educación el registro de datos sobre población gitana escolarizada no escapa a tales consideraciones. De hecho, los criterios para realizar o no tales registros difieren de unas Comunidades a otras, dándose dos extremos: desde no identificar al alumnado gitano de forma oficial hasta las que sistemáticamente optan por adscribirlo globalmente a categorías tales como Necesidades Educativas Especiales o Compensación Educativa. En Asturias, al igual

que en algunas Comunidades Autónomas, generalmente se adscriben al apartado de atenciones educativas compensatorias. En cualquier caso, los datos de población escolar gitana no aparecen específicamente.

La metodología que hemos utilizado está basada en un diseño de investigación mixto que combina técnicas de tipo *cuantitativo y cualitativo*. En el estudio cuantitativo se procedió a la recopilación de datos estadísticos sobre población gitana en Asturias procedentes de diversas fuentes, con especial atención a los menores de edad. En el ámbito que nos ocupa los datos estadísticos disponibles sobre menores gitanos en Asturias proceden en su mayoría de la Consejería de Educación y Ciencia, el Consejo Escolar del Principado de Asturias y estudios de ámbito estatal realizados por la Fundación Secretariado Gitano, cuyo director territorial, Víctor García Ordás, ha colaborado generosamente con este equipo en la facilitación de datos y documentos y en la revisión del informe. Además, se procedió a la *recogida de datos en los centros escolares*, elaborándose un cuestionario dirigido a los Centros de Primaria, Secundaria y de Educación Especial con mayor matricula de alumnado gitano. Previamente al envío del cuestionario se procedió a la validación del instrumento mediante la consulta a varios profesionales expertos relacionados con la materia. Posteriormente, y tras las modificaciones sugeridas por los expertos, se procedió a la corrección y diseño definitivo del mismo y a su definitivo envío. Los análisis realizados son de tipo descriptivo: frecuencia de cada valor, máximos, mínimos y desviaciones típicas. Las preguntas abiertas se analizaron manualmente. En el estudio se utilizaron tres tipos de cuestionarios, adaptados a las etapas educativas. Todos ellos incluían variables relacionadas con el centro educativo, el trabajo del alumnado (en el aula y en el hogar) y un último bloque sobre las familias y su relación con el centro. En los Centros de Secundaria se incluyó además un apartado sobre absentismo, abandono educativo y transición.

El estudio cualitativo completa la información estadística disponible y nos permite analizar los aspectos más influyentes en la vida de los menores de etnia gitana en Asturias apoyándonos en testimonios y

experiencias concretas. Para recoger esta información se procedió a la realización de entrevistas (semiestructuradas y en profundidad) a diferentes agentes implicados, recabando así la opinión y experiencias de los profesionales que trabajan desde distintos ámbitos con el colectivo gitano. Igualmente, se llevaron a cabo grupos de discusión con los propios menores y sus familias, en tanto que protagonistas que deben ser tenidos en cuenta para identificar sus necesidades y propuestas. Por último, también se analizaron las políticas y medidas de protección dirigidas específicamente a la infancia gitana desde los distintos organismos autonómicos y locales.

2. *Situación escolar del alumnado gitano*

Contextualizado el estudio, pasamos a ofrecer algunos datos sobre el alumnado gitano de Asturias que, en los niveles no universitarios, constituye el 2,02% (un total de 2392 alumnos/as, curso 2008/2009), de los cuales prácticamente la totalidad, alrededor del 90%, está matriculado en centros de titularidad pública, quedando un escaso 10% en centros privados-concertados.

Por etapas educativas, la etapa de Primaria, con una escolarización universal y una asistencia normalizada, ostenta la mayor tasa de matriculación (55,01% del alumnado gitano escolarizado), seguida de la Infantil (23,12%), aun cuando el acceso de 0 a 3 años sigue siendo un reto y la asistencia es intermitente. Ambas etapas (Infantil y Primaria) acumulan en torno al 80% del alumnado gitano escolarizado, mientras que la ESO se reduce a un 19,51%.

En las etapas obligatorias se ha experimentado incrementos de matrícula pero las cifras aún están muy lejos de ser óptimas. En los niveles postobligatorios los datos son aún más preocupantes: el porcentaje de alumnos en bachillerato, en garantía social y en formación profesional reglada es irrelevante: inferior al 1%. En Bachillerato hay 8 alumnos, 1 chico y 7 chicas (un escaso 0,06% del total), y únicamente 5 alumnos y alumnas están matriculados en algún curso de los diferentes ciclos formativos de grado medio o garantía social (ahora cualificación profesional inicial) ofertados en la región. Además, no hay alumnado gitano cursando ciclos formativos de grado superior. No obstante, se percibe cierta tendencia a continuar en la

formación no reglada proporcionada desde las Escuelas Taller u otras entidades que ofrecen cursos y facilitan el acceso al trabajo mediante el aprendizaje y la experiencia profesional de una ocupación.

Podría afirmarse que el proceso de escolarización de la infancia gitana en centros ordinarios, iniciado en los años 80, ha logrado actualmente la normalización educativa en el acceso a la escuela. La matrícula ha venido experimentando un paulatino incremento, debido principalmente a la incorporación temprana al sistema educativo (etapa infantil) y un mayor acceso y permanencia en la etapa de Secundaria Obligatoria.

Sin embargo, y tal como apuntan los datos relativos a la desigual distribución geográfica de los centros que escolarizan alumnado gitano, concentrados en determinados municipios (algunos llegan a acumular el 65% del alumnado) y localidades, el alumnado gitano sigue siendo objeto de un trato discriminatorio, estando concentrado en determinados barrios y centros públicos, provocando la "huida" del alumnado no gitano. Esta escolarización segregada, problema específico de este colectivo, dificulta los procesos de aprendizaje normalizado y lastra sus posibilidades de éxito escolar. Así, aunque existe un factor inicial derivado de la ubicación geográfica de su residencia, la escuela como grupo segregado ahonda el retraso escolar, aísla y contribuye a mantener su marginación.

Además, se mantienen elevadas tasas de **absentismo y abandono escolar**, principalmente en la ESO, lo que les impide realizar la escolaridad obligatoria: pocos comienzan y aún menos finalizan la etapa. Advertimos previamente que conviene evitar generalizaciones, en tanto que este fenómeno multifactorial no es inherente a la población gitana, sino más frecuente en situaciones de marginalidad. Los propios docentes y profesionales de la intervención socioeducativa entrevistados señalaban que afectaría más bien a la existencia de determinadas familias extensas y con una situación "cronificada". Hecha la oportuna advertencia, nuestro estudio constata que cerca de un 7% y un 34 % del alumnado gitano matriculado en Primaria y Secundaria respectivamente son absentistas, y que aún se dan altas tasas de **abandono escolar**, principalmente al inicio de la etapa

secundaria, sus dos primeros cursos acumulan en torno al 85% de abandono respecto a las matriculaciones, afectando más a los chicos. La continuidad en los estudios, la transición a los ciclos de la ESO es pues uno de los problemas más acuciantes, y constituye una realidad que cuestiona la respuesta que está dando el sistema escolar a las necesidades de la población gitana. Esta situación requiere vigilancia y acompañamiento en el **tránsito de Primaria a Secundaria**, especialmente en el caso de las chicas, que acceden menos debido a la presión social, la asunción de roles de la mujer gitana y los miedos y estereotipos de las familias hacia el funcionamiento de los Institutos.

3. *Atención a la diversidad*

Por otra parte, a partir de datos cualitativos basados en las perspectivas y vivencias de los sujetos implicados, tratamos de ofrecer un análisis de los principales obstáculos a la inclusión escolar. Factores como la concentración del alumnado gitano en determinadas aulas o centros, un currículo y una organización escolar que excluye los valores gitanos o una inadecuada preparación del profesorado, entre otros, contribuyen a esta situación.

Junto a los problemas asociados (absentismo, abandono escolar, segregación institucional -centros gueto-), la infancia gitana sufre diversos inconvenientes, entre otros: climas escolares no siempre integradores que dificultan las adecuadas relaciones interétnicas, escasa participación del alumnado gitano en las actividades extraescolares y de sus familias en la vida del centro. Además, en relación al modelo o contexto en que tiene lugar la escolarización, destacamos algunos inconvenientes como son: las más bajas expectativas del profesorado respecto a los alumnos no gitanos, el desfase curricular al incorporarse a la secundaria, generando aburrimiento y deserción, y la falta de medidas que favorezcan la interculturalidad (desconexión entre cultura escolar y las culturas vividas por el alumnado).

Como es bien sabido, con el fin de paliar o evitar el fracaso escolar y el consecuente riesgo de abandono del sistema educativo, así como favorecer la igualdad de oportunidades de todo el alumnado ante la educación, existen en nuestros centros escolares un conjunto de

medidas de Atención a la Diversidad, tanto organizativas como curriculares, de las que debería beneficiarse el alumnado gitano, que cuenta también con un programa específico, el Programa Educativo Avanza, recientemente implantado en determinados centros escolares de niveles obligatorios.

El número de alumnos gitanos matriculados en *Centros de Educación Especial* se eleva al 9% del total, presencia sobredimensionada de la etnia gitana que suele justificarse por la incidencia de la endogamia y por las deficientes condiciones de vida que afecta a un mayor número de alumnos de este colectivo, mermando sus posibilidades de acceder a un proceso educativo normalizado. No obstante, los profesionales entrevistados también señalan que, en ocasiones, se utiliza la escolarización en centros de Educación Especial sin que existan problemas asociados a una discapacidad que lo justifique -sino más bien un desfase curricular considerable-, siendo una "solución fácil" practicada ante la inexistencia de otros recursos.

Asimismo, en horario no escolar, el conjunto de los estudiantes de Primaria y Secundaria con dificultades específicas de aprendizaje y condiciones difíciles personales o de historia personal disponen de otros programas de atención a la diversidad, como el **PROA** (Programa de Refuerzo y Acompañamiento), que no está específicamente dirigido al alumnado gitano, y algunos programas **de compensación de desigualdades** subvencionados por la administración educativa y llevados a cabo por entidades privadas sin ánimo de lucro. Ambas opciones, relativamente recientes, reciben una valoración positiva y optimista respecto a las posibilidades que estos recursos de apoyo y acompañamiento escolar puedan tener en el establecimiento de hábitos y rutinas escolares, el apoyo a la normalización educativa, el cambio en la actitud de las familias e incluso en la sensibilización del conjunto de la comunidad educativa. No obstante, las valoraciones no llegan a ser del todo satisfactorias, en parte por la asistencia no sistemática del alumnado gitano y la falta de continuidad y sistematización de los programas y del personal, a veces basado en un voluntariado escasamente formado y/o organizado.

«Este año el centro tiene un programa de acompañamiento que se

llama PROA, destinado a quinto y
sexto, donde pueden hacer los deberes y hacer otro tipo de cosas, leer, bajar a la biblioteca, buscar
en Internet, pero... hay un problema que lo saben todos, ellos mandan en casa» (Profesora)
«Se cansan... ellos acaban las clases y después del comedor tenían la posibilidad de quedarse con
monitores a realizar actividades, pero buff qué rollo, quieren ir a jugar, les suena todo a muy
académico y nada» (Maestra)
«Igual necesitarían más recursos, más tiempo. Hubo un programa de refuerzo escolar con profesores
de prácticas y en un momento lo llevó una ONG, pero claro, era a nivel de voluntarios...» (Maestra)

En este sentido, el acogimiento del alumnado gitano en nuestras escuelas también pasa por considerar las referencias al alumnado gitano y la atención a la cultura gitana en los proyectos educativos de centro, los proyectos curriculares y el trabajo en el aula. Nuestro estudio constata que la mayoría de los centros encuestados hace alguna referencia al alumnado gitano en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), pero no suelen incluir contenidos de la cultura gitana en el Proyecto Curricular. Es más, en la mitad de los centros de Primaria con alumnado gitano no se realizan actividades de educación intercultural y carecen de proyectos de formación sobre diversidad cultural. Muchos centros, especialmente de Secundaria, no disponen de medidas específicas dirigidas al alumnado gitano.

Seguidamente presentamos algunos datos extraídos de los cuestionarios dirigidos a los centros de Primaria y Secundaria seleccionados respecto a las respuestas dadas por el centro ante la diversidad cultural. Así, en **Primaria**, algo más de 85% de los centros encuestados hace referencia al alumnado gitano en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), aunque sólo un 33% incluye contenidos de la cultura gitana en el Proyecto Curricular. En más de la mitad de los centros no se realizan actividades de educación intercultural y carecen de proyectos en materia de formación sobre diversidad cultural. A

pesar de que algo más del 70% tiene programas de acompañamiento escolar en horario no lectivo, el 62% no tiene medidas específicas para el alumnado gitano.

Las respuestas de los centros de educación **Secundaria** señalan que en un 72,7% de los centros encuestados se hace referencia a la población gitana en el PEC, pero que en más del 90% no se incluyen contenidos de cultura gitana en el Proyecto Curricular. Lo mismo ocurre con las Programaciones de Aula, donde las referencias a la cultura gitana se dan sólo en un 18,2% de los casos. En más de la mitad se hacen actividades de Educación Intercultural (63,6%), pero no tienen un Proyecto de Formación en la Diversidad.

«Eso es por desconocimiento de nuestra cultura, tendrían que dar cultura gitana para que nos

conozcan y para los nuestros. Una vez lo dieron en clase y mi hijo se sintió importante ese día»

(Madre)

Moderadora: ¿Eso lo habéis trabajado en la clase?

Chico: «Aquí no, en la asociación» (Grupo de discusión)

4. *Propuestas para la igualdad educativa y la cohesión social*

Aunque las opiniones de nuestros docentes respecto a la conveniencia o no de introducir contenidos de cultura gitana en el currículo están divididas, algunos analistas sugieren que la presencia de la cultura gitana en las aulas resulta decisiva para la motivación, rendimiento y la continuidad educativa del alumnado gitano. En cualquier caso, una necesidad detectada por los propios entrevistados es el asesoramiento en temas vinculados con la interculturalidad, la sensibilización e implicación con este alumnado, y la formación específica pertinente, formación que manifiesta no haber recibido la mayoría del profesorado (algo más del 80% en Primaria y el 90,9% de Secundaria).

Además de dispensar tal asesoramiento y la formación demandada para atender convenientemente al alumnado gitano, otras medidas pasan por establecer una mayor coordinación entre administraciones y profesionales que se encuentran trabajando con este colectivo, generando comunidades de aprendizaje y consensuando buenas

prácticas. Igualmente sería necesario paliar la lamentable carencia de una red adecuada de experiencias educativas y recursos didácticos que puedan ser utilizados por los docentes.

Ello contribuiría a enriquecer las alternativas posibles: nuevos métodos de trabajo con el alumnado gitano y medidas organizativas (agrupamientos flexibles, uso de las nuevas tecnologías de la información y de otros recursos del centro, organización de talleres, confección de horarios, cambios en los contenidos a impartir, etc.) susceptibles de hacer más atractiva la vida escolar y que propicien la motivación, continuidad y éxito escolar de este colectivo. Por otra parte, aunque algunos docentes planteen la existencia de trabas administrativas a la hora de establecer modos alternativos de adaptarse a las peculiaridades del colectivo gitano, especialmente en Secundaria, etapa que resultaría más rígida en cuanto a contenidos y seguimiento del currículo oficial, otros consideran que tales medidas serían fácilmente adoptables con la actual flexibilidad y autonomía pedagógica de que gozan los equipos docentes.

Un mayor consenso existe en cuanto a la necesidad de contar con alternativas previas al cumplimiento de la edad de escolarización obligatoria, y la confianza en las posibilidades que ofrece el reciente establecimiento de los programas de cualificación profesional inicial, modalidad educativa que permitiría atender al alumnado antes de que abandone el sistema sin obtener el título de la ESO. Ello tendría además la virtud de contribuir a crear referentes cercanos con formación académica entre la población gitana, uno de los factores más decisivos en la valoración de la escuela y las posibilidades de éxito y continuidad escolar del alumnado gitano.

Finalmente, cabe subrayar que una política integradora exige atender otro conjunto de ámbitos y factores, entre los que destaca la vivienda normalizada, unas relaciones interétnicas adecuadas y un trabajo integrado, lo que supone la implicación y coordinación entre administraciones y, en su caso, ONG. Así, por ejemplo, una medida que evitaría la escolarización segregada de la población gitana escolarizada, mejorando la cohesión social y la igualdad de oportunidades, y que ha sido reiteradamente exigida a la

administración educativa, es la aplicación de la legislación vigente, la LOE, que establece una proporción equilibrada de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en cada uno de los centros públicos y privados-concertados. Pero, en la medida en que tal concentración suele venir determinada por la ubicación en determinados enclaves, se requiere el apoyo de otras administraciones locales y autonómicas con competencias en materia de vivienda.

«Les sugeriría a los políticos que sus proyectos fueran realmente en la línea integradora, no pueden
seguir manteniéndose los guetos en cuanto a vivienda y escuela como es nuestro caso» (Docente)

«*La proporción antes era menor, cuando yo vine igual había por el 40% y ha ido creciendo porque ha*
ido menguando la de los payos. Ahora son el 70%» (Educadora)

«Los alumnos deberían estar integrados en centros donde se escolarice un número más elevado de
alumnado no gitano» (Docente)

La integración escolar precisa acompañar las políticas educativas de políticas sociales que afectan a los menores y a sus familias. Los ámbitos de actuación, por tanto, han de ser diversos (familia, centro y servicios sociales) ya que una política integradora ha de favorecer los procesos de inclusión tanto en el ámbito educativo como, a la vez, en vivienda y empleo.

5. *Referencias bibliográficas*

Braga Blanco, G. (Coord.) (2007). *La situación de la infancia y la adolescencia en Asturias.* Oviedo: Consejería de Vivienda y Bienestar Social. Gobierno del Principado de Asturias.

Álvarez Fernández, M. V., San Fabián Maroto, J.L. y González Iglesias, Mª M. (en prensa). *La situación de la infancia y adolescencia gitana en Asturias*. Oviedo: Consejería de Vivienda y Bienestar Social. Gobierno del Principado de Asturias.

Organización General de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Ginebra. Suiza.

en períodos de incertidumbre

Emilio Álvarez Arregui
Universidad de Oviedo

1. *Contexto del cambio*

Las relaciones entre Sociedad y Universidad se van reinterpretando en el tiempo por los condicionantes estructurales, tecnológicos, funcionales, políticos y culturales que se entrelazan situacionalmente de ahí que las misiones de las universidades varíen en base a las necesidades, las demandas, las posibilidades y los contextos.

Aunque no nos detendremos a analizar en profundidad estas cuestiones si conviene retomar algunos antecedentes que explican la situación actual y hacer algunas prospectivas. Así, cuando surgen las primeras universidades en la Baja Edad Media una élite académica especializada era la encargada de decidir sobre que era importante enseñar y con qué propósito posicionándose sobre las cuestiones relevantes del momento y que en este momento guardaba relación con el tránsito de la organización feudal a la vida urbana, la búsqueda de equilibrios entre la Iglesia y las incipientes instituciones civiles o posicionarse desde la reflexión teórica ante las cuestiones filosóficas y teológicas, entre otras cuestiones.

En el Renacimiento se buscará la verdad a través de la experiencia por lo que en universidades como Bolonia o París se realizarán análisis críticos del conocimiento vigente que fueron ampliamente difundidos (Zonta, 2005). La primera misión de las universidades quedó así asociada con la transmisión y la producción de conocimiento. Estos planteamientos empezaron a cuestionarse a finales del siglo XVIII al demandarse a las universidades un conocimiento más productivo para la sociedad, en términos de eficacia. La respuesta la proporcionó desde la universidad de Berlín Wilhelm Von Humboldt promoviendo la investigación como la segunda misión de estas organizaciones. La posguerra de 1945 abrirá nuevas posibilidades de intervención por el alto desarrollo tecnológico y por la progresiva apertura, democratización y orientación al mercado de las instituciones de Enseñanza Superior (ES), lo que se tradujo en la práctica en la Universidad Tecnológica (OCDE, 1999). Ante el cambio de referencias

la noción de "triángulo" que explicaba las interconexiones entre UNIVERSIDAD-GOBIERNO-INDUSTRIA desde el respeto de roles específicos que les eran propios a cada ámbito fue progresivamente superada (Sábato, 1975) por la noción de la "triple hélice" donde cada "hélice" asume roles integrando funciones de los diferentes ámbitos (Etzkowitz y Leydersdoff, 1997).

Los hechos que fueron concurriendo han tenido repercusiones significativas porque han ido consolidación cuatro macrotendencias, el neoliberalismo (Bell, 1991; Gimeno Sacristán, 2001), el desarrollo tecnológico (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg and Soete, 1990), la globalización (Castells, 1999) y la Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1969; Böhme y Stehr, 1986) que presenta un cambio de perspectiva que no pueden ser desconsiderada en ninguna previsión actual y de futuro que se haga

Figura 1. Continente del entorno universitario actual. Álvarez Arregui, E.

(figura 1) porque ha determinado una "tercera misión" de la Universidad que tiene como ejes vertebradores el Emprendimiento, la Innovación y el Compromiso Social (Bricall, 2000, Bueno Campos, 2007). Esta perspectiva se orienta hacia la consolidación de una Universidad Empresarial, a la que se le pide que sea una organización

excelente que contribuya al desarrollo económico y social de la zona en las que se ubica compitiendo, colaborando, y asociándose con empresas, instituciones y centros tecnológicos en los ámbitos autonómicos, nacionales e internacionales, pero también que expandan valores cívicos y humanos.

Este modelo, con diferentes variantes, es visto como una oportunidad de crecimiento para aquellos que defiende los postulados neoliberales pero también tiene detractores. Las críticas que apuntan los problemas derivados del sentido y valor del conocimiento que genera cuando no se reflexiona suficientemente sobre los efectos perversos derivados de la desconsideración de las diversidades culturales, de las nuevas formas de ocio, de los cambios en las relaciones sociales, de las modificaciones de las actividades laborales y de la gestión de la educación en múltiples ámbitos. El gran reto del futuro será capacitar a las organizaciones y a las personas para sobrevivir en una realidad supranacional de fronteras difusas reequilibrando constantemente lo global con lo estatal, lo local y lo personal lo que hace necesario realizar diagnósticos precisos que permitan establecer acuerdos, vías de colaboración y compromisos explícitos entre todas las partes.

2. *Entorno sociopolítico y normativo*

La capacidad de respuesta de las instituciones queda constreñida o favorecida en base a como se articule el marco normativo por lo que los gobiernos tienen que asumir su cuota de responsabilidad sobre los compromisos asumidos públicamente y las decisiones adoptadas. Las reformas emprendidas entre 1980 y 1998 estuvieron orientadas por el incremento de la demanda universitaria y las exigencias de Maastricht para articular la Unión Económica y Monetaria Europea. En España destacó el gran número de universidades de nueva creación lo que derivó en una descentralización que si bien era demandada sociopolíticamente tuvo costes añadidos por los desajustes detectados de sus dimensiones estructurales, de la incorporación de la tecnología, de la masificación, del desarrollo del currículum, de la baja relación con el mundo laboral o de la falta de criterios profesionales en la contratación de personal, entre otras cuestiones (Álvarez Arregui, 2010).

La revisión del modelo no se hizo esperar así a la reunión de los primeros ministros europeos de Lisboa (1997) siguió la denominada declaración de "La Sorbona" (1998) desde la que se abrió una nueva etapa que se materializó en Bolonia (1999). Posteriormente ha habido actualizaciones periódicas acordadas cada dos años -Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009)-. En estas reuniones se han ido completando los planteamientos iniciales incorporando nuevas temáticas y espacios caso de la educación de por vida, la captación de estudiantes no-europeos, el equilibrio entre la dimensión social, los objetivos económicos de mejora de la competitividad, la *European Area of Higher Education* (EAHE) y la *European Research Area* (ERA), entre otros.

Los gobiernos se hicieron conscientes de la necesidad de generar valor añadido desde las instituciones de ES favoreciendo la Investigación, la Innovación y el Desarrollo continuado a través de programas de I+D. Las iniciativas han sido dispares pero han ido dibujando mapas con nudos y redes de geometría variable. En España los resultados alcanzados arrojan luces y sombras si nos atenemos a los resultados proporcionados por el ranking de Shangai para universidades ya que su influencia es reconocida mundialmente como ratifica el hecho de que muchos países han enviado a sus ministros de Enseñanza Superior y a rectores a China, caso de la Universidad de Oviedo. A pesar de las críticas vertidas desde Europa donde se indica que en este ranking prima la investigación en detrimento de la formación y que la Unión Europea presentará próximamente su propia clasificación, por disciplinas, argumentando que con este listado los estudiantes podrán disponer de más criterios para seleccionar su universidad la realidad mostrada es que Estados Unidos domina la clasificación copando 17 de los 19 primeros puestos situando a 154 universidades entre las quinientas primeras del mundo siendo Harvard (1ª), Berckeley (2ª) y Stanford (3ª) las más destacadas.

En nuestro entorno Alemania sitúa 39 universidades, Gran Bretaña 38, Japón 25, Francia 22 y España 10. La primera impresión informa de nuestra debilidad en Educación Superior y tenemos que situarnos en el tramo 201-300 para encontrar las cuatro primeras universidades

españolas la Autónoma (UAM) y la Complutense (UCM) Madrid, la de Barcelona (UB) y la de Valencia (UV). Entre los puestos 301 y 400 se sitúan la Autónoma de Barcelona (UAB), la Politécnica de Valencia (UPV) y la Pompeu Fabra (UPF). Por último nos encontramos (tramo 401-500) las universidades de Granada (UGR), Santiago de Compostela (USC) y Zaragoza (UNIZAR). Por sectores son las universidades las que realizan fundamentalmente I+D y deben destacarse las aportaciones en el campo de Medicina Clínica y Farmacia que se desarrolla en la Comunidad Autónoma de Cataluña al situarse en el grupo de 75 - 100.

En los últimos tiempos el gobierno nacional viene impulsando la Estrategia Universidad 2015 con la intención de modernizar e internacionalizar el sistema universitario. La idea base ha sido promocionar la excelencia científica y docente de las mejores universidades de nuestro país para situarlas entre las 100 primeras de Europa y a los campus universitarios más competitivos entre los de más prestigio internacional. Estas intenciones se recogen en el borrador de la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (22-02-2010) que ha sido sometida a debate por los distintos agentes sociales. Los modelos de gobernanza y financiación que se implementen tendrán que conjugar intereses e iniciativas de los sectores Público, Privado Mercantil y Tercer Sector donde las Fundaciones se han empezado a consolidar postulándose como polos de atracción de talento caso de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (FYC) vinculada al Banco Santander.

La creación del Ministerio de Ciencia e Innovación impulsó este compromiso para hacer del conocimiento el eje del desarrollo social y económico del país pero si se impone la lógica de mercado la competitividad irá en aumento porque todas las organizaciones querrán situarse en las primeras posiciones bajo el aval de sus gobiernos pero la carrera es desigual porque no todas alcanzarán el mismo nivel de excelencia dado que el punto de partida no es el mismo, la capacidad de financiación es diferencial y los estadios de desarrollo no son equivalentes por lo que las decisiones que se adopten deberán tener en cuenta estos aspectos. A manera de

ejemplo presentamos una simulación de clasificación asociada a la excelencia:

-*Primer Nivel. Organizaciones de Excelencia Mundial.* Aquí se situarían las 200 primeras del mundo. Tienen proyectos y estrategias definidas con proyección local, estatal e internacional y se han especializado en uno o varios campos. Este sería el caso de Instituciones de Investigación vinculados a Gobiernos como *El Centro Nacional de Investigación Científica en Francia* (1ª en el ranking) o en Enseñanza Superior la Universidad de Harvard (EEUU) que desde hace siete años ocupa el primer lugar.

-*Segundo Nivel. Organizaciones de Excelencia Internacional sin consolidar.* Aquí situamos a las organizaciones entre los puestos 201 a 400 del ranking. Estas instituciones intentan integrarse en el primer bloque diseñando y desarrollando Visiones y Estrategias Integrales con amplia proyección y cobertura financiera. La Universidad Complutense podría ser un ejemplo.

-*Tercer Nivel. Organizaciones de Excelencia Nacional con Proyectos de Excelencia Internacional.* La horquilla se extendería en este caso entre los puestos 401 a 800. Estas organizaciones tiene reconocido prestigio en distintos ámbitos con vocación de desarrollar proyectos integrales con repercusiones en el ámbito local, autonómico, nacional e internacional en los próximos años. Con ello esperan tener un mayor reconocimiento y ascender puestos en los rankings de excelencia. Aquí se situaría la Universidad de Oviedo.

-*Cuarto Nivel. Organizaciones en busca de su Excelencia.* Se incluirían aquellas organizaciones situadas del puesto 800 en adelante. Son muchas y peculiares las instituciones que se sitúan en este tramo por lo que cada caso debe analizarse individualmente aunque las tendencias indican que o bien están en fases iniciales de mejora o son organizaciones jóvenes o tienen dificultades de financiación o no quieren integrarse en la excelencia o están desarrollando sus propios modelos...

La búsqueda de la excelencia en los términos actuales no será fácil ni

dentro ni fuera de España. En nuestro caso, el Gobierno de la Nación tendrá que armonizar las políticas del Estado con las de las Comunidades Autónomas y con las Instituciones Universitarias además de con distintos grupos de poder que actúan transversalmente. También deberá incrementar los recursos destinados a la ciencia aproximándolos a la media europea y gestionar mejor los recursos disponibles lo que tendrá promotores y detractores inevitablemente. Las iniciativas deberán de pasar necesariamente por mejorar la calidad de los centros de enseñanza e investigación por lo que gobernanza es un eje fundamental. A este respecto son interesantes las conclusiones aportadas por la Conferencia de Rectores Universitarios (CRUE), la Fundación para la Cooperación y el Desarrollo (CYD), Eurydice (2008) y el Ministerio de Educación donde destacan como tendencias:

-*Disminución de la regulación, aumento de la autonomía universitaria, incremento del control, evaluación y rendición de cuentas a la sociedad y a la autoridad competente.*

-*Contar con Juntas de Gobierno con creciente presencia de miembros externos a la Universidad elegidos por los órganos colegiados universitarios (Senado o Claustro Académico) o por el Ministerio regional/nacional correspondiente.*

-*Establecer como función relevante en la Junta de Gobierno la designación y destitución del rector así como determinar la misión y la visión estratégica.*

-*Fortalecimiento del poder de los órganos ejecutivos donde el rector nombraría a su equipo de gestión para cumplir con mayor eficacia la misión y la estrategia.*

-*Gestión interna con alta coordinación por lo que el equipo rectoral designará a los decanos de Facultad y éstos a unos directores de departamento y centro de investigación con mayor autonomía.*

-*Profesionalización de las tareas de gestión que sirvan de apoyo a la Junta de Gobierno y los equipos que se determinen.*

-*Vincular la financiación de fondos públicos a los resultados que*

obtengan en los ámbitos que se establezcan (académicos, investigación...).

-Incrementar la capacidad para generar y gestionar recursos privados a través de donaciones y mecenazgo, asociaciones con empresas, creación de empresas (spin offs) o a través de los servicios diferenciales que se determinen.

-Dotar de mayor autonomía a la universidad para contratar recursos humanos en base a las necesidades que se planteen...

El cambio de orientación es evidente de ahí que los sectores más críticos se han posicionado en contra apuntando que al haber segregado la política universitaria de investigación del MEC y poner al frente del Ministerio a Cristina Garmendia, empresaria y directiva de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) y de la Asociación Española de Bioempresas (ASEBIO). Se asume así la vertiente empresarial como obvia pero son muchas las voces que apuntan la necesidad de reflexionar más profundamente sobre las problemáticas derivadas de su implementación antes de suscribir acuerdos.

3. *La excelencia como referente y como problema*

La búsqueda de la excelencia se ha convertido en una constante en la sociedad actual. Lo que empezó siendo una preocupación en el mundo empresarial (Peters y Waterman, 1994) se ha ido extrapolando a múltiples ámbitos de la actividad humana por lo que la ES no podía quedar al margen de esta tendencia. El éxito de algunas compañías internacionales que son líderes en los campos de la innovación, la gestión y la transferencia de conocimiento se toman como ejemplo para avalar la posibilidad de conseguir esa meta. En cualquier caso, *la Universidad no tiene tradición empresarial y podría ser un error de difícil pronóstico pretender trasladar las fórmulas mercantiles a estas instituciones de manera generalizada ya que no cabe equipararlas porque los servicios que vienen prestando tienen mayor complejidad por las connotaciones sociopolíticas y, por tanto, ideológicas que lleva asociadas*. A este respecto, si algo debe quedar claro es que no se puede equiparar a las personas con productos, que no es fácil valorar

los resultados en el campo educativo y que deben evitarse los usos perversos que pueden hacerse por parte de los políticos, los administradores de lo educativo, los sindicatos, los empresarios o desde el propio corporativismo de los agentes implicados porque entre unos y otros acaban socavando la credibilidad de los proyectos en distintos ámbitos y planos.

A partir de estas reflexiones comentaremos algunas iniciativas que se vienen desarrollando en la Universidad de Oviedo por parte del rector y sus equipos ya que se han posicionado claramente en un cambio de gestión. Así, en el Consejo de Gobierno (4/2/2010) se aprobó el reglamento que regula la estructura orgánica del Campus de Excelencia Internacional (CEI) Ad Futurum y del que retomamos algunos planteamientos que nos parecen de interés.

En primer lugar señalar que la Universidad de Oviedo ha apostado decididamente por mejorar su situación en los rankings internacionales como Campus de Excelencia Internacional a través del desarrollo del plan *"Ad Futurum"*. *Una iniciativa que queda enmarcada en la Estrategia Universidad 2015 que tiene como objetivo la modernización, la especialización y la internacionalización del sistema universitario español.* El Campus de Excelencia se ha presentado en distintos foros como motor de un **Ecosistema Asturiano del Conocimiento**, comprometido con la sociedad, inclusivo y abierto a los ciudadanos en cualquier momento de su trayectoria vital y profesional. Para conseguir sus propósitos se podía haber optado por distintas alternativas pero, en este caso, han decidido respaldar agrupaciones estratégicas para que actúen, a manera de punta de lanza, en el desarrollo de una investigación de alta calidad, creativa y multidisciplinar implicada en la resolución de los problemas de su entorno. Este planteamiento esperan consolidarlo potenciando relaciones con la empresa, centros de investigación y parques tecnológicos, alimentando una colaboración mutua que ayude a aprovechar al máximo los recursos de las partes implicadas.

La Estrategia se apoya en tres niveles de agregación. El primero se asienta en una **Agregación Estratégica Global** donde se pretende que más de 200 entidades generen sinergias que retroalimenten la

formación, la investigación, la innovación y la transferencia de conocimiento en el ámbito social y cultural. El segundo nivel se establece desde el *Desarrollo de dos clústeres de alta calidad* (Energía, Medioambiente y Cambio Climático; y Biomedicina y Salud) y el tercero se sustenta en un la creación de un *Centro Internacional de Postgrado y Escuela Internacional de Doctorado.* El organigrama que soporta este planteamiento queda recogido en un Reglamento que regula la **Estructura Orgánica del Campus de Excelencia Internacional** (CEI).

La propuesta presentada parece correcto como lo avala el sello de distinción que le otorgaron a esta institución el pasado mes de noviembre pero también debemos tener presente que la apuesta es alta por lo que sus promotores deberán estar atentos a posibles situaciones que limiten su desarrollo. Algunas cuestiones abiertas a debate se apuntan a continuación:

- Son muchas y ambiciosas las iniciativas que se pretenden implementar en distintos facultades y ámbitos simultáneamente lo que puede entrar en contradicción con culturas funcionariales y corporativas asentadas por lo que deben esperar posiciones de rechazo a su implementación y generalización.
- La financiación necesaria para el desarrollo de algunos proyectos será elevada y en un momento de clara recesión económica puede limitarlos o hacerlos inviables. La inversión en infraestructura científica se ve más como gasto que como inversión, las plazas vacantes no se cubre, los equipos envejecen y los edificios se remodelan pero no la infraestructura de investigación necesaria, entre otras cuestiones.
- Los plazos de ejecución quieren apurarse en exceso por lo que serán factibles de desarrollar las líneas estructurales pero no serán suficientes para generar cambios intrainstitucionales e interinsititucionales donde se integren las culturas académicas y empresariales.
- Apoyarse en exceso en las fortalezas de la institución - clústers más dinámicos e innovadores - puede generar desplazamientos u

ocultaciones de las debilidades con un posible aumento de los grupos de oposición internos.

- La gestión se plantea en término de control de los órganos de representación lo que dificulta tomar decisiones integrales y determina que algunos colectivos desarrollen sus funciones con baja calidad. El cambio de perspectiva conlleva una capacitación de cuadros directivos en gestión, tecnología y finanzas que no están claramente identificados ni diseñados. En algunos casos están más vinculadas a la cultura empresarial que académica lo que puede generar fricciones y un descenso de la eficacia en los resultados.

- Planes de estudio para todos los niveles donde las premuras han primado la burocratización sobre la calidad, los perfiles de los docentes que imparten muchos másteres son desconocidos internacionalmente o carecen de publicaciones relevantes. A este respecto cabe apuntar la dificultad para atraer profesorado visitante de prestigio internacional y estudiantes brillantes que vengan a desarrollar aquí sus tesis.

- La endogamia y el clientelismo siguen patentes en las contrataciones lo que deja entrever el descrédito de la tarea docente donde parece que cualquiera puede dar clase independientemente de su experiencia o de los contenidos a enseñar.

- No parecen haberse tenido muy en cuenta los dilemas señalados por el *Centre for European Studies* de la Universidad de Oslo (Olsen, 2005) asociados a la unidad de propósitos o la proliferación de identidades, una unidad de acción o libertad individual, admitir nuevas fuentes de financiación o rechazarlas y auto-renovación o continuidad.

- Los postulados de excelencia internacional no son asumidos en el mismo grado ni por los proponentes ni por los afectados

- No se han dado las mismas condiciones para avanzar de manera sincronizada a todas las instituciones y grupos de investigación lo que puede derivar en exclusiones o en minusvaloraciones del valor añadido que pueden aportar determinadas instituciones.

- Los problemas derivados de la fusión de distintos centros no se han

cerrado con acuerdos compartidos. Ese es el caso por ejemplo de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Magisterio en la Facultad de Formación del Profesorado. A este respecto hay distintas cuestiones que deberán de revisarse ya que, por ejemplo, la denominación que se la ha dado a la Facultad de Formación del Profesorado es restrictivo porque la limita al grado y al máster de colectivos concretos. Bajo este planteamiento quedan fuera de su ámbito posibles iniciativas formativas interdisciplinares en los campos tecnológico, empresarial y social limitando proyectos formativos e investigaciones sean estas intrainstitucionales, interinstitucionales o internacionales.

- La sensación de desarraigo va calando en algunos sectores que no formar parte de las agregaciones estratégicas en la primera fase de AdFuturum. Este hecho supone prescindir del valor añadido en muchos campos fundamentales, por ejemplo, en el caso de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación hay profesionales con amplia experiencia en liderazgo, gestión de organizaciones, selección de personal, redes virtuales, evaluación institucional, metodología de investigación, planificación o cambio cultural...

Si se quiere conseguir la excelencia, la llave no se va a encontrar en la reestructuración sino en el cambio cultural y para ello lo primero es conocer que actitudes se adoptan ante la visión.

Las aportaciones de Senge (1990) no pueden obviarse en este contexto ya que nos indica que el verdadero compromiso con los proyectos que se promueven suele ser raro y cuando los promotores pretenden que los trabajadores participen de la visión desarrollan un liderazgo transaccional donde lo que se hace es "vender" la visión. También nos recuerda que hay personas que asumen un alistamiento acrítico que respalda la visión pero no se sienten copartícipes de la misma.

A pesar de que el acatamiento genuino se ha asociado con el compromiso no es lo mismo. El primero va más allá en cuanto a las energías y el esfuerzo que se está dispuesto a comprometer. Ante la desobediencia y la apatía habrá que intentar escuchar las razones o

ilusionar pero habrá que actuar situacionalmente reflexionando sobre las razones aducidas y siendo conscientes de que lo mejor es hablar con claridad, evitar la hipocresía o generar falsas expectativas porque a la larga generan enfrentamientos, chantajes encubiertos y conflictos abiertos. Ante posiciones radicales excluyentes poco se puede hacer (ob. cit.).

Otras experiencias acumuladas sobre el proceso de cambio (Fullan, 1991; Escudero, 1999; Álvarez Arregui, 2002) son importantes porque nos indican que no se puede mandar lo que debe hacerse, el cambio es un viaje, los problemas son nuestros amigos, la visión se va construyendo entre todos, el individualismo y el colectivismo tienen igual poder, ni la centralización ni la descentralización funcionan aisladamente, cualquier persona puede convertirse en un agente de cambio, las culturas organizativas tamizan las prescripciones externas, las relaciones con el entorno pueden ser críticas, los planteamientos lineales son insuficientes y hay que construir un conocimiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar de manera secuencial y simultánea en distintos planos.

4. *Guías y apoyos externos para alcanzar la excelencia*

Atendiendo las puntualizaciones mencionadas al proyecto realizado por la Universidad de Oviedo y teniendo presente que se deben potenciar las tres misiones de la universidad nos parece interesante aproximarse a un *ecosistema suizo especializado en la innovación de primera línea y en la transferencia de conocimiento y de tecnología*, en el cual participa la sociedad Innobridge SA ya que consideramos que sus años de experiencia puede ser de ayuda para orientar la tercera misión de nuestra universidad porque en sus intenciones de futuro parecen querer imitar a este tipo de organizaciones.

Este ecosistema, compuesto de *elementos públicos y privados*, lleva desarrollando en los últimos años numerosos proyectos industriales para compañías, empresas, universidades e Institutos Politécnicos localizados en Suiza y en distintas partes del mundo. A lo largo del tiempo ha desarrollado una gran experiencia **en** innovación, tecnología y espíritu empresarial en una amplia gama de sectores de mercado que van desde el *sector aeroespacial, de automoción, de medio*

ambiente, de electrónica y de atención sanitaria, entre muchos otros. Ni que decir tiene que esta organización tiene alto grado de complejidad operativa en el que no vamos a entrar porque sobrepasa la temática de esta comunicación pero si nos parece relevante rescatar de sus planteamientos algunas *ideas clave* y a las que hemos tenido acceso gracias a la colaboración e información proporcionada por su Director General en distintos contactos que hemos mantenido sobre este tema.

¿Cómo se organiza este ecosistema de innovación?

Para cumplir con éxito su misión, este centro de Innovación, ha establecido *una única organización multidisciplinar e interdisciplinar asentada en tres pilares la Tecnología, la Gestión empresarial y las Finanzas*. Además, la compañía base del centro de Innovación*maneja redes de asociaciones tecnológicas estratégicas* compuestas por un número de laboratorios universitarios y de centros de investigación de reconocido prestigio internacional con acceso específico a plataformas tecnológicas e infraestructuras a las cuales se asocian empresas de soporte.

El *modelo organizativo permite y apoya la independencia y eficiencia en los procesos de toma de decisiones, optimiza los impuestos, evita conflictos de intereses, diferencia riesgos, esquematiza las remuneraciones, tienen en cuenta las infraestructuras disponibles y valora las necesidades de inversión*, entre otras cuestiones. La organización se compone al mismo tiempo *(un eje) de especialistas y en particular de generalistas capaces de integrar un gran número de variables (con gran capacidad de predicción)*, pero también *(otro eje) de investigadores y empresarios capaces de gestionar redes y espacios de colaboración con el entorno académico a través de centros tecnológicos asociados y con los centros educativos donde estarían las universidades en sus respectivos campos de actividades*.

De manera simultánea tienen una relación constante con el mercado laboral desde varías vías, por un lado tienen *empresas clientes* que les encargan servicios y productos en distintos campos y, por otro lado, disponen de una *red de empresas asociadas* que se encargan de la producción, industrialización y comercialización pero también *generan*

vías para el desarrollo de nuevas empresas y emprendedores (spin-offs, start-ups) con distintas misiones y estrategias y que actúan como puentes intermedios para el desarrollo y puesta en marcha de innovaciones. *Los proyectos se desarrollan de manera multidisciplinar* por los distintos órganos del ecosistema, hay una *coordinación continuada entre todas las partes* y *apoyos financieros y legales que dan respuesta a cualquier situación o dificultad que pueda surgir*.
La propia naturaleza de las actividades que desarrolla este ecosistema le ha llevado a tender *puentes entre la cultura académica e industrial generando una cultura centrada en las personas* permitiéndoles desarrollar su talento en la investigación tecnológica, en la gestión y en los negocios. Se pone un *gran énfasis en que coexistan las culturas académicas y las culturas empresariales de manera sinérgica*. Para *facilitar este integración cultural* se exige una *sólida formación a las personas* que trabajan en esta organización es por ello que los gerentes claves deben de tener una alta capación en Tecnología, en Gestión Empresarial y en Finanzas. Esta triple vertiente formativa la adquieren a través de una doble o triple titulación, con doctorados y con alguna Maestría en Administración de *Negocios (Máster in Business Administration, MBA)* o en Gestión de Tecnología (MoT) con lo que se capacitan en habilidades gerenciales, tecnológicas junto a las propias de su especialidad (ingeniería, física...). El resto de los miembros de la organización disponen también de una alta capacitación en los ámbitos de referencia citados que completan con *cursos específicos de corta duración en base a las necesidades que se planteen* (Negotiation, Marketing, Selling skills, Strategy, Finance...).
A manera de síntesis recordamos algunas normas en las que se apoyan estas compañías para conseguir el éxito:

- *Para promover la creatividad:* gestionando apoyos para correr riesgos y cambiar, beneficiando y reconociendo la innovación, dando libertad a las personas para tomar iniciativas, estando expectantes ante los cambios del status quo, tolerando errores, aceptándolos como algo normal en el trabajo y utilizarlos como aprendizaje organizativo...

●*Para promocionar la eficiencia:* construyendo equipos eficaces enfatizando en el trabajo en equipo, compartiendo objetivos comunes e información, potenciando el sentido de urgencia tomando decisiones rápidamente, valorando la flexibilidad, enfatizando la adaptación, proporcionando autonomía para asegurar la implementación de los proyectos, apoyando la comunicación, la cooperación y la coordinación en todos los ámbitos y niveles...

5. *Comentarios de cierre*

A lo largo de esta comunicación se han mostrado distintos aspectos de la Universidad tanto desde una perspectiva histórica como del complejo escenario en que tendrá que desarrollar su actividad en los próximos años pero también se han presentado iniciativas y dificultades que apuntan caminos que tendrán que transitarse con distintos ritmos, con una reflexión continuada y renovando acuerdos. Se ha destacado que en espacios dinámicos y con alta incertidumbre resulta imposible encontrar unas estructuras organizativas y unos sistemas generalizables por lo que las misiones y las visiones deberán ser diferenciales en función de los diagnósticos de partida.

Desde nuestra perspectiva la estrategia AdFuturum es muy interesante pero puede mejorarse si va acompañada de un cambio de perspectiva en la gestión de la universidad y de sus facultades y que sea más integradora en los clústers de referencia y en las formas de hacer. En este momento, podrían aprovechar las sinergias que se generen en la implementación de los nuevos planes de estudio para complementar las misiones previstas desde las limitaciones denunciadas ya que consideramos clave iniciar un camino donde se vayan desarrollando proyectos ecosistémicos innovadores que vayan más allá de las propuestas académicas e investigadores habituales y que puedan servir de modelo para generalizarse.

Desde el campo de la docencia podemos aprender a mejorar y a cambiar si revisamos, actualizamos e implementamos los nuevos diseños curriculares con una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural como ya comentamos en el I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Nuevos Planes de Estudio en el EESS y su incidencia en el sistema educativo (Álvarez Arregui, 2008).

En ese momento apuntamos la necesidad de desarrollar proyectos que vayan más allá de una formación continuada a través de cursos que se vienen mostrando insuficientes para generar cambios en las culturas docentes e investigadoras. Ante esta situación parece prioritario revisar la formación inicial, contar con más recursos en este entorno y dedicar mayor atención a la capacitación de alumnos, docentes e investigadores transdisciplinares, ecoformadores, creativos, innovadores, sensibles a la naturaleza y a las diferencias sociales.
Si se está de acuerdo con estas argumentaciones debería pensarse en su capacitación y para ello deberían desplegarse distintas fases asociadas a (ob. cit.):

**Toma de conciencia y sensibilización, desbloqueo de las potencialidades creativas, emprendedoras y de nuevos valores. No resulta fácil conseguir un cambio de actitudes, de creencias y de visión sobre los perfiles profesionales que se demandan.*

**Construcción de un modelo ecoformador que partiendo de la ecología de saberes conjugue los principios psicopedagógicos, curriculares e investigadores que se vienen mostrando como más sólidos.*

**Capacitación para poner en práctica dicho modelo.*

**Formación en estrategias creativas y motivantes, en la utilización de escenarios y redes, en el desarrollo de entornos virtuales, en la implementación coherente de las tics en sus múltiples formas, en incorporar el valor añadido derivado del aprendizaje de los errores que se cometan y desde la consideración de las situaciones de la vida.*

**Trabajar colaborativamente en equipos multi, inter y transdisciplinares con proyectos de solución de problemas, de entornos virtuales, de representaciones o de escenarios en los que se pone en acción el aprendizaje...*

Al final, no podemos olvidarnos que el futuro de nuestras universidades, es nuestro futuro. La excelencia tendremos que construirla entre todos y para todos generando vínculos interactivos

con el entorno natural y social, personal y transpersonal.

6. *Referencias bibliográficas*

Álvarez Arregui, E. (2000). *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Álvarez Arregui, E. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia. *I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. Madrid: UNED.

Álvarez Arregui, E. (2010): La Universidad desde una perspectiva de cambio: En busca de la excelencia. *En I Congresso Ibero-Brasileiro* nos días 29 y 30 de abril en Elvas e 1 e 2 de Maio de 2010 en Mérida e Cáceres.

Bell, D. (1991): *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Madrid: Morata.

Böhme, G. y Stehr, N. (Eds.) (1986): *The Knowledge society. The growing impact o scientific knowledge on social relacions.* Dordrecht: Teide Publishing.

Bricall, J. M. (2000): *Universidad 2mil.* Madrid: CRUE.

Bueno Campos, E. (2007): "La tercera misión de la universidad. El reto de la transferencia del conocimiento". *Revista madri+d*, 41, marzo-abril.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio.* Vol. 3. Madrid: Alianza.

Dosi, G., Freeman, C., Richard, N., Silverberg, G. and Soete, L. (Eds.) (1990). *Technical Change and Economic Theory.* Londres: Pinter.

Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society.* New York: Harper & Row.

Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L. (1997): *University and the Global Knowledge Economy. A triple Helix of University - Industry - Government Relations.* London: Pinter Publishers.

Eurydice (2008). *Higer education governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff.*

Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.
Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid: Morata.
OCDE (1999): *University research in transition.* París: OCDE.
Olsen, J. P. (2005). *The institucional dynamics of the (European) University.* ARENA, Working Paper nº 5, marzo 2005. Disponible en http://www.arena.uio.no
Peters, T. J. y Waterman, R. H. (1994): *En busca de la excelencia. Lecciones de las empresas mejor gestionadas en EEUU.* Barcelona: Ediciones Folio.
Sábato, J. (1975): *El pensamiento latinoamericano en la problemática Ciencia-tecnología-desarrollo, dependencia.* Buenos Aires: Paidós.
Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization.* N. Y. Dobuleday. (Trad. esp. 1992, *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje.* Barcelona: Granica).
Zonta, C. (2000): La historia de las universidades europeas: generalidad y antecedentes, en *Legado y patrimonio de las universidades europeas.* México: CENEVAL.
Nota: Agradecemos al Director General de la compañía Innobridge SA, Xavier Arreguit, las informaciones, documentación y comentarios que nos ha proporcionado sobre la gestión y funcionamiento de los Centros de Innovación de Excelencia Internacional.

Programas de acogida como estrategia en el marco de políticas de retención: implicaciones organizativas

Isabel del Arco Bravo
Josep Blázquez Miret
Francisco Antonio Alaminos Fernández
Ramón Camats Guardia
Óscar Flores Alarcia
Universidad de Lleida

1. *Introducción*

El cambio de paradigma que el que se ha instaurado el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, ha potenciado nuevos modelos

educativos que se asientan sobre la base de la calidad, la eficiencia y la flexibilidad en el ámbito universitario.
Todo ello ha generado una reestructuración de los currícula que indudablemente se traduce en dimensionar bajo diferentes ópticas organizativas el proceso formativo en la educación superior.
Los estudiantes, en el marco del EEES, se convierten en los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje, pero además cobran una especial relevancia como candidatos, antes de entrar en la enseñanza superior y posteriormente como egresados donde se constatará el nivel de inserción laboral y la correlación entre lo aprendido en la universidad y lo requerido en el mundo laboral, para pasar a ser seguidamente, posibles consumidores de la formación continua que la misma institución universitaria puede ofrecer.
Se establece, por consiguiente, la necesidad de generar un continuo entre la educación no universitaria, la universitaria y la formación continua e inserción al mundo laboral.
En este sentido surgen en la gran mayoría de universidades programas de acción tutorial, programas de mentorías, jornadas de bienvenida, programas de acogida y orientación.
¿Cómo se organizan y gestionan estas propuestas? ¿Objetivos definidos e indicadores de valuación de la calidad? ¿Impacto en la docencia? ¿Repercusiones en la retención del estudiantado y consecuentemente en los niveles de eficiencia?, etc., son cuestiones que se plantean en el marco de estas nuevas propuestas pedagógico-organizativas.
En el presente estudio nos centraremos en las diferentes propuestas de recepción y acogida que se vienen desarrollando en los últimos años.
Así, y haciendo un análisis general de las diferentes organizaciones; empresariales o de cualquier índole, podremos constatar que en los últimos años el incremento de actividades de acogida o programas de recepción a los nuevos integrantes de la organización se han incrementado. La acogida es sinónimo de una mayor calidad y mejora en la eficiencia de la misma organización.
Podemos hablar en este sentido de:

- Potenciar el sentido de pertinencia a la organización, de implicación y compromiso
- Alinear los objetivos personales con los propios de la misma organización, cosa que implica una mayor eficiencia.
- Impulsar una implicación en la gestión del conocimiento en el seno de la misma organización.
- Adecuación de la labor a desempeñar a las características e intereses del sujeto.

2. *Hacia la calidad en la educación superior: Planes de Acción Tutorial, el abandono universitario y los planes de retención*

Actualmente y durante los últimos años, el sistema universitario español se encuentra absorto en el proceso de integración al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la reforma del modelo universitario que conlleva.

En el mismo marco legislativo español se subraya la importancia del establecimiento de procesos de acceso a los programas formativos y potenciar, así, la apertura hacia estudiantes procedentes de otros países. Al respecto, el mismo Real Decreto señala en el art.14.2 que las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para favorecer su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes

Desde esta perspectiva las nuevas titulaciones de grado que se han diseñado y puesto en marcha de acuerdo con este proceso, responden a la necesidad de crear un nuevo sistema competitivo y centrado en el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza del profesor, en la garantía de **calidad** del sistema universitario y en el fomento de la dimensión social de las instituciones, entre otros aspectos.

Uno de los criterios para la evaluación de la calidad de las universidades se fundamenta en el apoyo que las instituciones universitarias ofrecen a la orientación de los estudiantes, que forma parte del Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) de los centros universitarios. También la ANECA lo contempla en sus planes

de evaluación y calidad, que cuando evalúa el proceso formativo incluye como criterio de análisis la atención al alumno y su formación integral, teniendo en cuenta puntos tan explícitamente claros como la existencia de **programas de acogida**, la existencia de programas de apoyo al aprendizaje, de programas de orientación profesional y el establecimiento de actividades para la formación integral del alumno.
A nivel internacional también es aceptado el índice de **abandono** como un indicador del nivel de calidad de una institución universitaria. Es por ello que en el marco internacional y por supuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), muchas universidades están diseñando sus planes estratégicos poniendo en el punto de mira la reducción de la tasa de abandono.
Desde aquí entendemos el abandono como el caso en que un estudiante que ha iniciado estudios y antes de finalizarlos no se matricula en ninguna asignatura de dichos estudios, durante un periodo mínimo de dos cursos consecutivos.
Desde una perspectiva más positivista se habla del índice de **retención** de los alumnos en la institución, índice que surge de comparar el número de estudiantes que empezaron los estudios con los que continúan en el programa en algún momento determinado (ej. tasa de alumnos que pasan al curso siguiente) o los que terminan el programa con éxito (tasa de graduación).
Muchos estudios de entre los que conforman la teoría educativa han intentado explicar los factores que influyen en los procesos de abandono/retención de los estudiantes universitarios. El modelo de referencia más aceptado es el de Vincent Tinto formulado en 1975 y que postula la **integración** del alumno en el sistema universitario, como el trasfondo de dichos procesos, en dos sentidos:

- Integración académica del estudiante (notas, motivación intrínseca y extrínseca, orientación que recibe...)
- Integración Social del estudiante en la universidad (relación con compañeros, docentes...)

Llegados a este punto cabe destacar el hecho de que la implementación de programas de acogida en sí mismos, como se

explica más arriba, favorece elevar el índice de calidad de la institución universitaria, pero además puede incidir en la reducción de la tasa de abandono o en el incremento del índice de retención (fenómeno que también mejorara el nivel de calidad de la universidad), facilitando e incluso promoviendo el proceso de integración.

Según las "guías de evaluación de titulaciones" de la ANECA, los programas de acogida se definen como el conjunto de actuaciones, que llevan a cabo las universidades, para garantizar a los estudiantes de nuevo ingreso su incorporación exitosa a la vida académica. Se intenta favorecer la toma de contacto de los estudiantes con los recursos que les ofrece la universidad, a través de un itinerario de atención a los nuevos alumnos que permita su rápida incorporación en la dinámica universitaria.

Los responsables de dichos programas de acogida suelen ser los equipos directivos de los centros y departamentos, el Vicerrectorado de Estudiantes o el comisionado para el EEES.

3. *Los programas de acogida en el marco de la Universidad española*

Son muchas las universidades españolas que al adaptar sus programas formativos al EEES han ido incorporando programas de acogida, sesiones de bienvenida o programas de acción tutorial (Gonzalo Quiroga, M. y Nieto Bona, M.P (Coords.), 2009). Haciendo una consulta a los canales de información y difusión de las universidades españolas (webs, publicidad gráfica, etc) podemos destacar aquellas universidades que publicitan programas de acogida dirigidos a los alumnos de nuevo ingreso como: Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Jaén, Universidad de Sevilla, Universidad de Burgos, Universidad de Salamanca, Universidad de Deusto, Universidad de Santiago, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad de Málaga.

De todas ellas aparecen unas universidades que de forma clara publicitan los programas específicos de bienvenida y acogida del nuevo estudiantado con objetivos claros, como las que se reseñan a continuación (Crisol,M. 2009)

Universidades destacadas	Acciones de acogida
Universidad de Burgos	La Universidad dispone de un programa de acogida resumido en una Jornada de Bienvenida, para alumnos de nuevo ingreso. El objetivo de esta jornada es dar a conocer a los alumnos que se incorporan por primera vez a la Universidad, una visión general de las actividades y servicios que presta de forma habitual la misma, como medio para la mejor adaptación e integración de los estudiantes en el nuevo entorno universitario. Durante la jornada se informa a los estudiantes de aspectos básicos sobre las actividades deportivas, de movilidad nacional e internacional, los servicios de biblioteca e informáticos, así como aquellas actividades y servicios desarrollados por el Servicio de Información y Extensión Universitaria, en especial, actividades culturales, becas y ayudas al estudio y, en general, de información y orientación al alumnado. Esta actividad se lleva a cabo el primer día del curso.
Universidad de Salamanca	El Servicio de Orientación Universitario diseña un programa de captación y acogida de nuevos estudiantes que se compone de las siguientes acciones: - Programa propio de captación - Programa tu futuro - Recepción en los centros - Feria de bienvenida - Guía de acogida Los específicos de recepción y bienvenida se desarrollan el primero con una única sesión específica para cada centro y que se complementa con una Feria de Bienvenida con el objetivo de captar y acoger nuevos estudiantes. La feria consiste en la presentación de ofertas y servicios a los estudiantes de la Universidad, ya sean veteranos en la institución, ya sean de nuevo ingreso. Se propone que la información no sea sólo exclusivamente universitaria, sino que se vincule también al entorno ciudadano y empresarial en el que los estudiantes se integran. La feria engloba actividades lúdicas y culturales. Finalmente cabe destacar la edición de una Guía de Acogida
Universidad Rey Juan Carlos I	La Universidad dispone de una JORNADA DE ACOGIDA Y ORIENTACIÓN que tiene como finalidad fundamental informar y orientar al alumno recién llegado acerca de la organización y funcionamiento de la universidad que ha elegido. Para ello se cuenta con la participación de profesores/tutores, personal de administración y servicios, y alumnos de últimos cursos. La Jornada se inicia con la presentación por parte de las autoridades académicas. En esta Jornada se realiza también la prueba de nivel de idiomas en los primeros días de clase. Se preparan varios "stands" informativos a los que los alumnos tienen la posibilidad de acercarse acompañados por sus respectivos tutores. Un total de 8 "stands", que son atendidos por profesionales de cada servicio, así como por alumnos becarios de la universidad. Las Jornadas consistirán en un Acto de Bienvenida y Presentación por parte de las diferentes Escuelas y Facultades, reunión con los tutores integrales asignados a cada grupo, y posterior información y orientación acerca de los servicios y recursos de la Universidad

Universidad de Granada	La universidad ofrece unas JORNADAS DE RECEPCION en las que durante dos días se organizan una serie de estands y expositores en los diferentes campus donde se muestra todo lo que ofrece la comunidad universitaria de la que los estudiantes forman parte, así como las instituciones, asociaciones y servicios de interés del entorno. Paralelamente los diferentes centros presentan JORNADAS DE ACOGIDA Y ORIENTACIÓN PARA EL ALUMNADO DE 1er CURSO, donde El objetivo fundamental del Proyecto es mejorar el rendimiento académico y la integración del alumnado que accede a la titulación, pretendiéndose conseguir a través de los siguientes objetivos específicos: a) Facilitar el conocimiento de la Universidad de Granada, en general b) Proporcionar aquella información general que les facilite su adaptación a la vida universitaria en su primer año de pertenencia a la Universidad. c) Complementar la formación inicial en lo que respecta a materias fundamentales. Estas Jornadas se desarrollarán en las aulas de las diferentes Escuelas y facultades y tienen carácter gratuito, siendo la asistencia voluntaria y la participación no requiere inscripción previa.

4. *El caso de las universidades catalanas*

4.1. *Estudio comparativo*

Después de tener una visión global sobre como es considerada el tema de la acogida y recepción de los nuevos estudiantes por la universidad española en la actualidad, centraremos el objeto de estudio en las acciones desempeñadas en la universidad catalana.

En los últimos años también en este contexto se han ido desarrollando acciones en el marco de programas de bienvenida, recepción y acogida de los nuevos estudiantes.

Tales acciones están coordinadas con propuestas previas de orientación e información que realizan el personal de las universidades catalanas en el marco establecido de relación entre secundaria y universidad.

Partiendo de la información que un futuro estudiante encontraría en la web de cada universidad podemos hacer un análisis descriptivo-comparativo donde se presentan las siguientes aportaciones.

Universidad	Actuaciones
Universidad de Barcelona. UB	La UB organiza un conjunto de actividades con la finalidad de facilitar la transición al mundo universitario. Se da a conocer los diferentes estudios de grado y postgrado, así como los diferentes centros que la integran. Se tiene una especial consideración por la acogida, con el fin de garantizar una adecuada integración y adaptación al nuevo entorno educativo. Para ello se desarrollan sesiones informativas y de bienvenida organizadas por cada centro y dirigidas exclusivamente a los estudiantes que se matriculan a la UB por primera vez. Estas sesiones que se realizan a principio de curso permiten conocer de primera mano el funcionamiento del nuevo centro, los nuevos estudios y toda aquella información administrativa que puede tener que ver con la realización de la matrícula, etc.

Universidad Autónoma de Barcelona. UAB	La UAB tiene determinado un plan de acogida de los estudiantes que se desarrolla durante los tres primeros días del inicio del curso académico, en sesiones globales para todos aquellos estudiantes de una facultad intercaladas con sesiones específicas para los estudiantes de una misma titulación. El plan de acogida comienza con la acción de bienvenida por parte de algunos centros o facultades de la misma universidad, durante el mes de julio, después de la asignación de estudiantes por parte de la Oficina de preinscripción de la Generalitat de Cataluña, se realiza una comunicación personalizada y se orienta bajo cita previa al estudiante en el proceso de matriculación, haciéndose la primera tutoría. El Plan de acogida contempla acciones informativas y acciones formativas. Las primeras tienen un carácter puntual y se desarrollan específicamente los tres primeros días del curso académico. Las segundas se desarrollan a lo largo de todo el curso y vinculadas, en algunos casos, a asignaturas en concreto que han de cursar los estudiantes. Los planes de acogida son específicos para cada facultad o centro. Por ello en algún centro se cuenta con la colaboración de estudiantes asesores y que además hacen de apoyo a estos estudiantes a lo largo de todo el primer año de estudio (mentorías).
Universidad Rovira y Virgili URV	Los diferentes centros organizan el primer día de curso una serie de actividades que tienen como finalidad que los nuevos estudiantes conozcan las instalaciones, los nuevos estudios, etc. Incluyen visitas guiadas a los centros, presentación de los servicios, exposición de los planes de estudio, del calendario, calendario de exámenes, itinerarios curriculares, etc.
Universidad de Vic UVic	A nivel general se hacen sesiones de acogida durante el primer día de clase. No obstante cada centro tiene margen para poder desarrollar otras actividades. Así por ejemplo la Facultad de Educación organiza diferentes actividades de acogida durante la primera semana de curso. Se intercalan sesiones generales con todos los estudiantes de la facultad con sesiones más específicas por estudios a cargo de los diferentes coordinadores de titulación. Durante esta semana se hacen sesiones de campus virtual, biblioteca, se presentan las instalaciones, etc.
Universidad de Lleida UdL	Existe una web específica donde se da información de las actividades del Plan de Acogida y sus objetivos. Está institucionalizado en el calendario académico unos días definidos para desarrollar el programa de acogida a todos los nuevos estudiantes de la universidad. Estos días se centran en los tres-cuatro primeros días del inicio del curso académico También está institucionalizado un programa marco con actividades concretas de carácter general para todos los centros y estudios: presentación de la institución, actividades para conocer el campus virtual, la biblioteca, organización del Plan de acción tutorial para el nuevo año (presentación y distribución de grupos y tutores), servicios de la universidad, prueba de nivel de lenguas extranjeras, etc. Sin embargo este programa-marco, se concretiza en actividades específicas que desde cada centro se definirán en función de las características específicas y de los estudios que se imparten. Se cuenta con estudiantes de cursos superiores que sirven de apoyo para desarrollar las diferentes actividades durante los días de desarrollo del programa de acogida. Se contemplan actividades lúdico-deportivas para incidir en las

	interacciones personales entre el estudiantado. Por otra parte los estudiantes de nuevo ingreso reciben la autorización de becarios para que durante el proceso de matriculación cuente con el apoyo y ayuda necesaria. Existe un proceso de seguimiento y evaluación del Plan de Acogida para poder realizar los ajustes necesarios y llegar a conseguir la excelencia.
Universitat Abat Oliba CEU	Con la denominación Acto de Bienvenida, se planifican dos sesiones para los estudiantes de primer curso (15 y 18 de Septiembre) donde se da información acerca de la organización y funcionamiento de los diferentes órganos y servicios de la Universidad. También, y según facultades, se realizan pruebas de idiomas.
Universitat de Girona	La universidad, mediante su Web ofrece videos de bienvenida y visitas virtuales. También por facultades se definen unas sesiones informativas de acogida. Destacar que algunas facultades inician la sesión de bienvenida en Julio tras el proceso de asignación de estudiantes y antes de iniciar el proceso de matriculación
Universitat Internacional de Catalunya	Se realiza una sesión de bienvenida. Además se organiza estands informativos sobre los diferentes servicios. También se realizan actividades culturales dirigidas a toda la comunidad universitaria (teatro, fotografía, deportes, etc). A nivel de centros cada uno define su particular programa de acogida. Destacar el desarrollado por la Facultad de Educación que se implementa durante las dos primeras semanas de curso con sesiones informativas e interactivas que pretenden dotar al alumnado de los instrumentos necesarios para desarrollar su vida universitaria.
Universitat Oberta de Catalunya	Toda la información que se ofrece se encuentra en la Web de la Universidad. Asimismo cada inicio de semestre los estudiantes que se hayan matriculado por primera vez en la UOC se podrán informar de los temas más importantes de la Universidad mediante sesiones de acogida que serán impartidas por estudiantes veteranos.
Universitat Politécnica de Catalunya	Existen sesiones informativas durante la primera semana de curso, 13 al 17 de septiembre, de forma variable por facultades y escuelas. Algunas escuelas (Náutica) ofrecen un programa de "mentorización", donde los estudiantes de ultimo curso ayudan a resolver dudas a los estudiantes de primero. Esta mentoría se prolonga a lo largo del curso para aquellos estudiantes con un bajo rendimiento académico. Destacar que en también se desarrollan programas de acogida para los estudiantes de doctorado.
Universitat Pompeu Fabra	Se presenta un programa de bienvenida durante las dos primeras semanas antes del inicio de curso. Se estructura a partir de visitas a la universidad guiadas por estudiantes veteranos. estas visitas van precedidas de sesiones académicas sobre cuestiones académicas y extraacadémicas. Estos programas son específicos para cada centro
Universitat Ramon Llull	El primer día de clase se desarrolla una sesión de acogida y orientación inicial donde se informa del funcionamiento del centro. Esta sesión es específica para cada centro. Asimismo cada centro dispone de un calendario de sesiones informativas de carácter mensual a lo largo del curso académico para futuros alumnos.

4.2. *Puntos fuertes y débiles de los programas de acogida en Cataluña*

Después de tener la visión global de las diferentes actuaciones cabe remarcar:

Aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de Programas de Acogida en las universidades catalanas	
Aspectos fuertes	- Aparición de un programa definido enmarcado en unas fechas establecidas en el calendario académico - Algunas universidades plantean actividades de acogida insertas entre las actividades académicas de inicio de curso para garantizar la participación del estudiantado y del profesorado. - Mayor calidad en la recepción del nuevo estudiantado: se plantean incluso acciones iniciales de bienvenida como parte de los programas de acogida. Todo ello redunda en la creación de un sentimiento de pertenencia a la institución
Aspectos débiles	- Poca tradición - Desvinculación entre las diferentes actuaciones realizadas en los diferentes centros o facultades. - No existen unas directivas marcadas institucionalmente - El profesorado en general no acaba de ver las bonanzas de estas estrategias. - Estudios realizados nos demuestran que los estudiantes participan en función a la motivación y niveles de ansiedad producidos por las expectativas generadas sobre la carrera escogida - Abandono de las actividades por parte del estudiantado a lo largo del calendario establecido - Exceso de actividades teórico-institucionales programadas

5. *Propuestas*

Tal como ya hemos argumentado en otras aportaciones Del-Arco et al (2009) la implantación de los programas de acogida choca con la actual cultura universitaria, ya que en algunos casos tanto los estudiantes como los profesores han expresado dudas sobre su utilidad y efectividad.

Si bien hemos podido constatar que en la universidad española cada vez son más las propuestas de Programas de acción tutorial y programas de bienvenida y de acogida, lo cierto es que en muchas ocasiones se tratan de actividades puntuales, que no tienen carácter institucional y por consiguiente no están extendidas en todas las titulaciones, en todos los centros ni afectan a todos los estudiantes por igual.

Es importante que la universidad disponga de actuaciones encaminadas al desarrollo de competencias transversales y una de las vías más efectivas es a través de los Programas de acción tutorial

(Colomer et al. 2009; Santos, 2010), que deben englobar como una de las primeras actuaciones actividades de bienvenida, recepción y acogida con objetivos claros como:

* Favorecer el proceso de adaptación del estudiante, identificando las propias fortalezas y debilidades en la adaptación a la universidad.

* Responsabilizar al estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Se pretende promover el aprendizaje activo y proporcionar a los estudiantes una evaluación y un feedback continuo en su progreso. De esta forma se podrán ajustar las estrategias de estudio y los diferentes hábitos con el fin de conseguir el éxito en los aprendizajes. Una mayor implicación y motivación evidentemente redundará en una reducción del abandono de los estudios.

* Facilitar la comunicación entre iguales y promover la comunicación con los mismos docentes (Casado Muñoz y Ruiz, 2009; Freeney, 2009). Ello implicará una mayor conexiones de las redes sociales que se puedan desarrollar en el ámbito universitario. La incorporación a la universidad supone reaprender nuevos códigos, incorporarse a una nueva organización y establecer nuevas relaciones. Los programas de tutorías ayudarán a fortalecer estas relaciones.

Sin embargo después de analizar con detenimiento los mecanismos de recepción y bienvenida que se desarrollan en las universidades podemos llegar a establecer las siguientes propuestas para asegurar el éxito de dichas actividades y una mayor eficiencia y calidad en la educación superior:

RESUMEN DE PROPUESTAS: PROGRAMAS DE ACOGIDA
* Los programas de recepción, bienvenida y acogida son actuaciones que deberían estar incardinadas en el marco de un Porgrama de Acción Tutorial de la Universidad * El Plan de Acogida debería contemplar un primer momento de bienvenida donde el alumno recibe una primera atención personalizada para poder realizar los trámites administrativos de matriculación y la primera tutoría del curso académico. * Los Planes de acogida deberían, al igual que los Planes de acción Tutorial estar definidos y apoyados institucionalmente. Este reconocimiento institucional pasa por establecer unos criterios de referencia para aplicar a todos los centros y titulaciones, por el reconocimiento de la actividad realizada por docentes y personal en general que se implican en esta actividad. * Los Planes o porgramas de acogida deberán estar contemplados en el calendario académico correspondiente. * Las actividades a realizar durante el desarrollo del programa de acogida deberán

intercalar actividades de carácter general: presentaciones institucionales, presentación de los servicios universitarios, etc, con actividades de carácter específico para cada centro o titulación: taller sobre normas de seguridad en los laboratorios, taller sobre técnicas de estudio, taller sobre trabajo en equipo, etc.
* Tiene su importancia en los días destinados al programa de acogida las actividades lúdico-deportivas, demandadas por los mismos estudiantes y que ayudan a configurar relaciones interpersonales entre los nuevos miembros del grupo y a integrarse en la dinámica social universitaria
* Las actividades del programa de acogida deberían intercalarse con actividades ordinarias de inicio de curso de las diferentes asignaturas de la titulación. De esta forma los estudiantes mantendrían su interés por este tipo de actividades.
*** Es interesante que durante el primer semestre de curso pudieran irse realizando y en el amparo del desarrollo del programa de acción Tutorial diferentes actividades formativas que incidan en competencias transversales. No es conveniente que a principios de curso en pocos días se quiera dar muchos conocimientos e informaciones a la vez ya que resulta difícilmente asimilable por los nuevos estudiantes y puede llegar a generar o aumentar la ansiedad en momentos iniciales.
* Es importante hacer un seguimiento y evaluación de las actividades planteadas en los programas de acogida, valorando la experiencia para el desarrollo de las líneas de trabajo para futuras ediciones de los planes. Además es interesante determinar el impacto de este tipo de actuaciones en los índices de abandono y si incide en la retención de estudiantes o en la captación de los mismos.
* Los Programas de acogida deben empezar desde las actuaciones mismas con los estudiantes de secundaria. Ello exige que exista una interrelación y coordinación clara entre las actuaciones previas al ingreso en la universidad y las posteriores. La transición entre la secundaria y la universidad como objetivo clave en los programas de orientación.

6. *Referencias bibliográficas*

Casado Muñoz, R. y Ruiz, M. (2009). *Programa Mentor: tutorías entre compañeros/as.* Girona: Univest09.

Colomer, J., Serra, T., Roldan, M. y Casellas, R.M. (2009). New experience in tutoring: definition, process and evaluation. Proceedings of ICERI2009 Conference, Madrid, 16th-18th November09.

Crisol, E (2009): Reseña de "Programas de acogida y orientación al estudiante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior" de Gonzalo Quiroga, M. y Nieto Bona, M.P (Coords.) *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 3, 2009, pp. 345-347. Universidad de Granada

Del-Arco, I., Camats, R., Flores, O., Alaminos, F. y Blázquez, J. (2009). *Programas de acogida para los estudiantes de grado: Experiencia en los primeros grados de la UdL*. Girona: Univest09.

Gairín, J. (2003). El professor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo. *La universidad ante la nueva cultura educativa* (p. 119-139). Madrid: Síntesis.

Gonzalo Quiroga, M. y Nieto Bona, M.P (Coords.). (2009). *Programas de acogida y orientación al estudiante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos.

Educación en museos: utilización del Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha como recurso no formal dentro del curriculum formal

Constancio Aguirre Pérez
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

En este trabajo intentamos reflexionar sobre el papel de los Museos de la Ciencia como recursos importantes que pueden contribuir significativamente al proceso de alfabetización científica de la sociedad. Por un lado, como elementos complementarios del sistema educativo durante el período de formación formal-académico y por otro lado, desempeñando un papel fundamental como difusores de información científica dirigida a todos los ciudadanos en general, tanto desde el punto de vista de la educación no formal como de la educación informal.

En aplicación de esas ideas, nos hemos propuesto utilizar un recurso que los alumnos de Magisterio de Castilla-La Mancha (en nuestro caso concreto Cuenca y Albacete) de la asignatura "Didáctica de las Ciencias Experimentales" tienen fácilmente a su alcance, esto es el *Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha* ubicado en el Casco Antiguo de la ciudad de Cuenca. Hemos trabajado durante 6 cursos académicos con alumnos de tercer curso de Magisterio de la especialidad de Audición y Lenguaje de Cuenca y durante dos cursos con alumnos de tercer curso de la especialidad de Educación Musical de Albacete utilizando de forma práctica el Museo como un recurso educativo no formal integrado en el currículo formal de la asignatura *"Didáctica de las Ciencias Experimentales"*. Por otra parte y de forma puntual dos grupos de alumnos de las Escuelas de Magisterio de Cuenca y Albacete desarrollaron, durante la visita correspondiente al curso 09-10, dos talleres relacionados uno con la fabricación de cohetes y el segundo relacionado con la fuerza de sustentación de los aviones. Los alumnos

posteriormente a la visita cumplimentaron un cuestionario cuyos resultados se muestran en la presentación.

1. *Introducción*

En aplicación de las ideas de Allard (1991, 1998), Hein (1993) y Légendre (1983, 1988) nos propusimos hace seis años (seis cursos académicos) utilizar un recurso tan cercano como era el Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha ubicado en Cuenca con el fin de trabajar varios aspectos de este tipo de museos con alumnos de 3º curso de la Escuela de Magisterio de la especialidad de Audición y Lenguaje en la asignatura de *"Didáctica de las Ciencias Experimentales"* (DCE en adelante). En principio, estos alumnos no están especialmente motivados hacia las ciencias dada su especialidad aunque sí como futuros profesionales de la Educación deseosos de conocer recursos pedagógicos y didácticos susceptibles de mejorar la docencia y el proceso de enseñanza/aprendizaje tanto de ellos como actuales alumnos como de los destinatarios futuros de su trabajo cual son los alumnos de Educación Primaria (especialmente los alumnos con necesidades educativas especiales). En consecuencia hemos incluido en el programa de DCE para esta especialidad un Bloque Temático muy importante dedicado al Museo de las Ciencias en el que se incluyen los siguientes aspectos evaluables al objeto de la calificación final de la asignatura:

A) Educación formal, no formal e informal

B) Los museos de la ciencia como recurso educativo

C) El papel de los museos de la ciencia en la alfabetización científica de la sociedad

D) El Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha en Cuenca: contenidos

E) Visita guiada al Museo de las Ciencias (incluidas dos sesiones del Planetario y visita a la exposición temporal del momento y taller científico).

F) Análisis y debate de la visita

G) Preparación de una unidad didáctica de Educación Primaria

utilizando como recurso alguno de los contenidos del Museo

2. *Marco teórico*

La experiencia realizada durante estos dos últimos cursos académicos se encuadraría dentro de lo que se ha dado en llamar **educación no formal (o extra escolar)**: que se podría definir como *"toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar ciertas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población tanto adultos como niños*". (Coombs, 1973), que se caracteriza por la realización de una serie de actividades que están:

-*organizadas* y *estructuradas* (de otro modo serían clasificadas como informales);

- diseñadas para un *grupo meta identificable*; - organizadas para lograr un conjunto específico de *objetivos de aprendizaje*;

-*no institucionalizadas*, llevadas a cabo fuera del sistema educacional establecido y orientadas a estudiantes que no están oficialmente matriculados en la escuela (aún si en algunos casos el aprendizaje tiene lugar en un establecimiento escolar).

Por otra parte, hemos dejado abierta la cuestión del triángulo pedagógico propuesto por Légendre (1983)

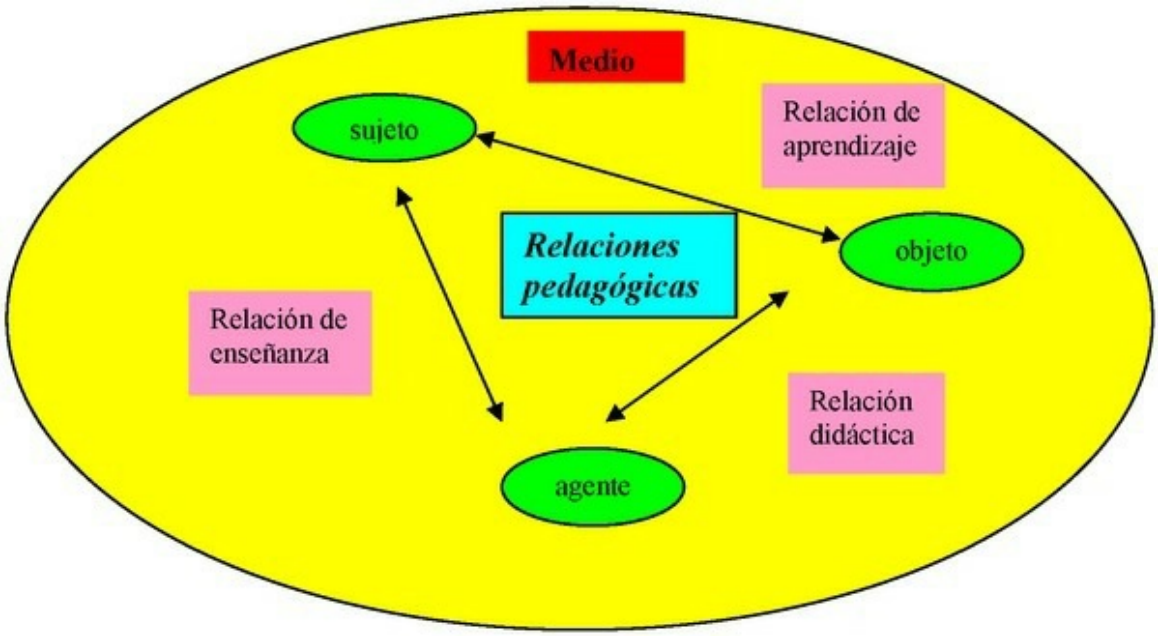
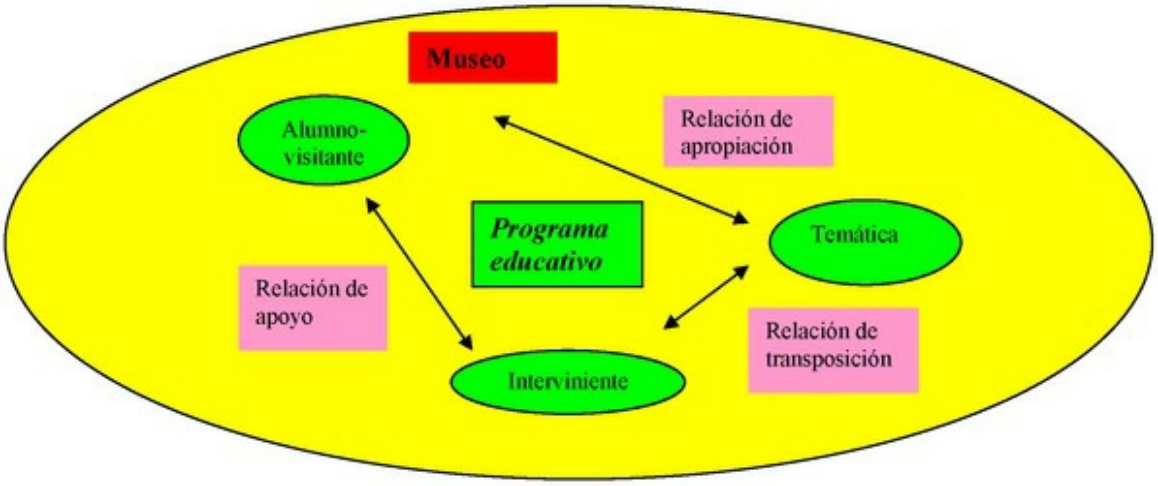


Figura 1: Triángulo pedagógico de Légendre

Con respecto al propuesto por el GREM (Groupe de recherche sur l'éducation et les musées) ((Allard et al. 1998), se puede ilustrar mediante el siguiente modelo (Allard et al. 1998):



En el que podemos definir cada uno de los términos y relaciones que aparecen Todas ellas trazadas en un **Medio** (lugar en el que se desarrolla la situación pedagógica) en nuestro caso el **Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha** de la siguiente manera:

ELEMENTOS

Temática:*tema unificador de todos los objetos reunidos en un Museo con finalidad de colección, de investigación, de exposición y de educación.* En el caso del museo de Cuenca es el tiempo

Interviniente:*miembro del personal del Museo o persona ajena al museo que interviene cerca de un visitante del museo antes, durante o después de su visita al mismo.*

Visitante:*persona que visita un Museo solo o en grupo.*

RELACIONES

Relación de apropiación:*relación por la cual el visitante hace suyo intelectualmente, afectivamente o imaginariamente un objeto del Museo.*

Relación de apoyo:*La ayuda aportada al visitante del Museo en su proceso de apropiación.*

Relación de Transposición:*adaptación de la temática de un Museo*

a la capacidad de apropiación del visitante.

Los alumnos se han pronunciado tanto en sus trabajos como en la sesión posterior a la visita sobre la conveniencia de que el *interviniente* fuera un profesor o un miembro del personal del museo de manera muy dividida después de su propia experiencia ya que hay un número casi idéntico de partidarios tanto de la primera como de la segunda opción. Aducen para ello una serie de ventajas e inconvenientes como serían, entre otras:

- el profesor conoce mejor a sus alumnos y sabe exactamente que partido puede sacar de la visita, los puntos donde debe hacer mayor hincapié y el tipo de preparación previa que llevan esos alumnos a la visita.
- El miembro del personal del museo conoce mejor, en principio, los contenidos del mismo y puede resultar por otra parte más motivador que el propio profesor al ser en principio un experto desconocido que siempre suscita un interés "a priori" en los niños de Primaria.

En el caso concreto de nuestra experiencia el papel del *"interviniente"* en la sesión preparatoria de la visita y durante la propia visita lo ejercieron los mismos alumnos encargados de la visita; este papel fue compartido con el profesor del curso en la sesión posterior a la visita.
También hemos tenido en cuenta la teoría del museo constructivista desarrollada por Hein a propósito de la didáctica de los museos en relación con la teoría de la educación. Una teoría educativa consta de dos componentes principales: una teoría del conocimiento y una teoría del aprendizaje. Para tener en cuenta como se organiza un museo para facilitar el aprendizaje, necesitamos considerar lo que tiene que ser aprendido y como tiene que ser aprendido. Si tenemos en cuenta tanto la epistemología de la ciencia como los enfoques más actuales de la teoría educativa, es completamente distinto suponer que el conocimiento existe independientemente del que aprende (en adelante aprendiz), como algo absoluto, o suscribir el punto de vista de que el conocimiento consiste tan solo en ideas construidas en la mente.

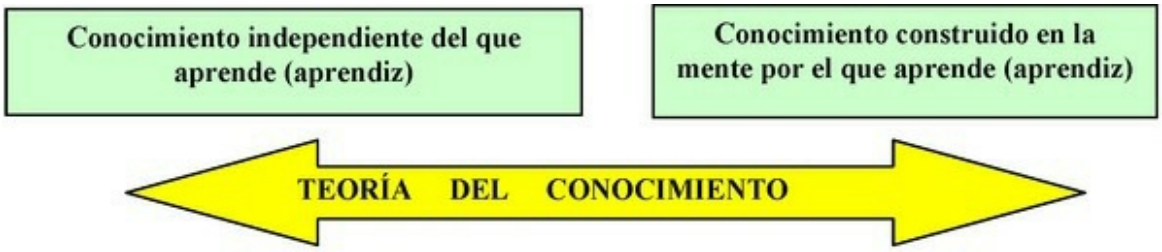


Figura 3: Teoría del Conocimiento

El segundo componente de la teoría hace referencia a la psicología del aprendizaje, como aprende la gente. Al igual que en el caso del dominio epistemológico, son posibles las dos posicione extremas. Una afirma que el aprendizaje consiste en una asimilación acumulativa de información, hechos y experiencias cuyo resultado es el conocimiento. Este punto de vista conduce a una posición conductista, a la conclusión de que el aprendizaje consiste en la adición de una multitud de asociaciones simples (respuestas a estímulos) y que el "conocimiento" resultante es simplemente el agregado de estos pequeños pasos. Asociada con este planteamiento se halla la creencia de que la condición original de la mente humana es como la de una *tabula rasa*, y de que todo lo que se aprende ha sido adquirido por la experiencia. Locke es el más conocido defensor de esta teoría. Un punto de vista sobre el aprendizaje diametralmente opuesto es el que postula que la mente construye esquema y que el aprendizaje consiste en seleccionar y ordenar a partir de la riqueza de sensaciones que nos rodea y que podemos considerar ejemplificado en los trabajos de Piaget. La segunda dimensión de la teoría educativa también se puede representar por un continuum a lo largo del proceso de aprendizaje tal como se indica en la figura siguiente:

Figura 4.- Teoría del aprendizaje

Estas dos dimensiones de cualquier teoría educativa pueden ser combinadas para conformar un diagrama que describa cuatro posibles combinaciones entre la epistemología y la teoría del aprendizaje. La

Figura siguiente ilustra esta combinación. Cada uno de los cuadrantes representa un diferente enfoque educativo. Una posición que resulta muy familiar está representada por el cuadrante superior izquierda, posición que se ha clasificado tradicionalmente como de "lección magistral" mediante explicaciones del profesor auxiliado por el libro de texto. Dentro de esta metodología tradicional, el profesor asume dos responsabilidades. En primer lugar debe entender la estructura de la materia que imparte, el conocimiento que tiene que ser enseñado. Esta estructura, la organización lógica del material con que se cuenta, viene dictada por el contenido a enseñar. La mayor parte del trabajo intelectual del mundo occidental desde la época del Renacimiento ha estado dedicada a elaborar dominios sistemáticos del conocimiento asumiendo que los esquema resultantes se referían a "algo" que existía independientemente de la mente que lo organizaba. Este trabajo intelectual intentaba desarrollar leyes que gobernaran el movimiento de los astros, clasificaciones de animales y plantas, o reglas para la organización de la sociedad que deberían ser verdaderas bajo cualesquiera condiciones, independientemente de los seres humanos que las desarrollaban.

El constructivismo se halla representado en el cuadrante inferior derecho. Este enfoque afirma que tanto en conocimiento en sí como la manera en que se aprende dependen de la mente del aprendiz. Este punto de vista, basado tanto en la epistemología idealista como en la psicología del desarrollo, apoyado por recientes investigaciones en psicología cognitiva, ha representado un auténtico revulsivo para aquellos que quieren mantener la idea del conocimiento como algo independiente tanto de los individuos como de los grupos que aprenden. Este planteamiento ha sido también denominado *"constructivismo radical"* (von Glaserfeld, 1991) y defiende la idea de que el aprendiz construye el conocimiento mientras aprende, que defiende que el alumno o aprendiz construye el conocimiento mientras aprende y que no se limita simplemente a añadir contenidos y nuevos hechos a lo que ya sabe sino que reorganiza y crea constantemente la comprensión y la habilidad para aprender mientras interactúa con el mundo.

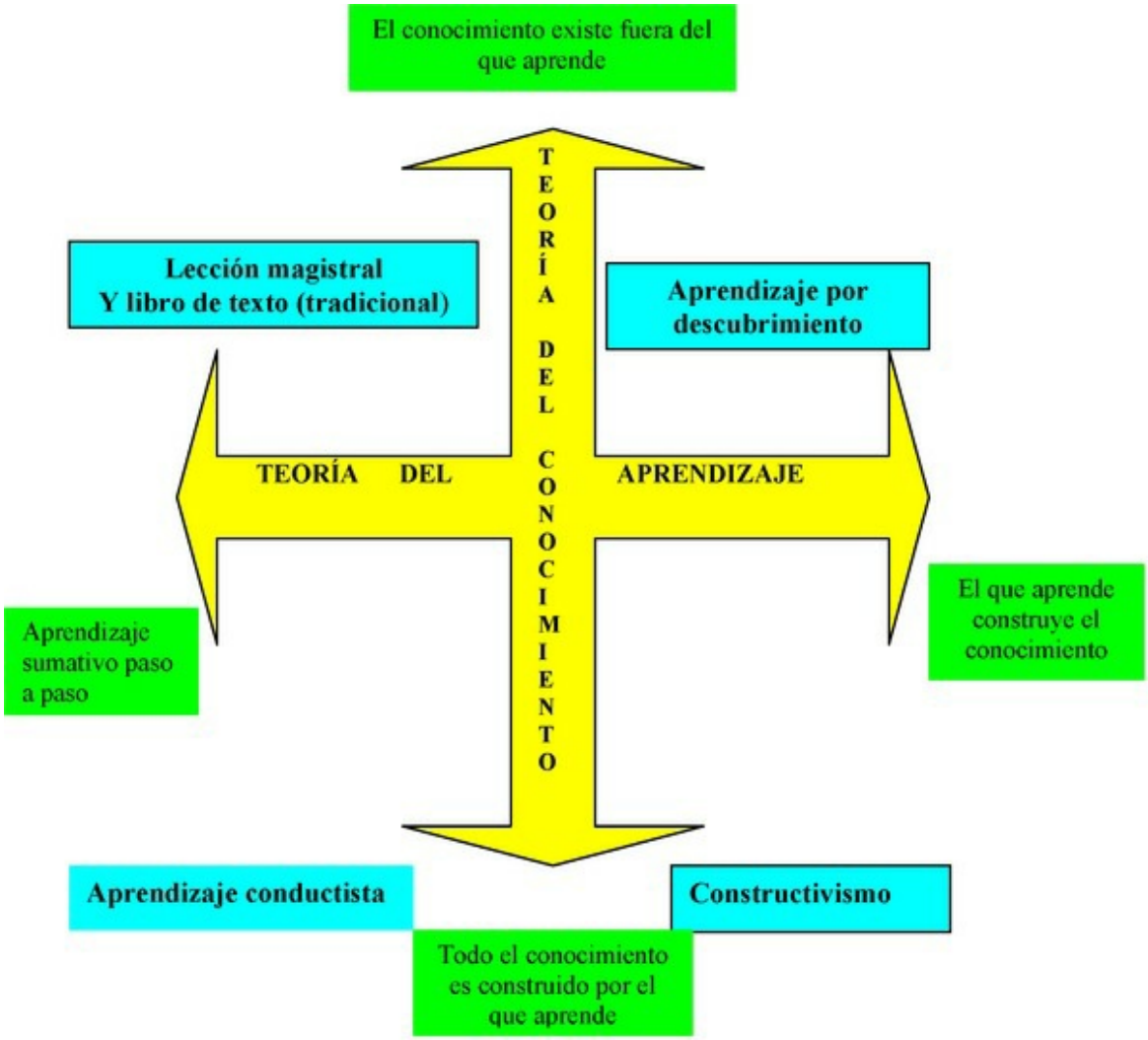


Figura 5.- Síntesis de ambas teorías.

3. *Metodología*

Dado que la asignatura DCE es cuatrimestral de 4,5 créditos, se procede en la primera semana de clase a plantear el Bloque Temático del Museo como uno de los más importantes, repartiendo el trabajo a realizar entre dos o tres grupos de alumnos (máximo dos alumnos por grupo) con la misión específica de preparar la visita al Museo siguiendo el esquema del GREM (Allard y Boucher, 1991):

Cuadro I

MOMENTOS	ESPACIOS	ETAPAS	ENFOQUES	PROCESOS
Antes	Escuela	Preparación	Interrogación	Cuestionamiento del objeto
Durante	Museo	Realización	Recolección de datos y Análisis	Observación y manipulación del objeto
Después	Escuela	Prolongación	Análisis y síntesis	Apropiación del objeto

De tal manera que entre los 4 o 6 alumnos que van a trabajar el Museo y con la ayuda del profesor deben encargarse tanto de preparar

los tres momentos de la visita como de efectuar las gestiones necesarias -burocráticas y administrativas- para que se lleve a cabo, tales como día, hora, distribución del horario dentro del museo, explicación y guía por cada una de las salas, aclaración del hilo temáticos y de los puntos más importantes donde debe dirigirse la atención, etc.

A este respecto debe tenerse en cuenta que la visita a las exposiciones permanentes del Museo se complementa con una sesión (al menos) del planetario y con la visita a la exposición temporal que en aquel momento se esté desarrollando en el Museo. Así durante el curso 2001-2002 se complementó con la visita a la exposición "La Energía y sus Fuentes, clases de Energía y energías renovables" y durante el curso 2002-2003 con la visita a la exposición de "meteoritos".

Se pidió también a los alumnos que elaborasen individualmente una *Unidad Didáctica* adaptada a los ciclos medio y superior de la Educación Primaria (a elegir por ellos mismos) basada en los contenidos del Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha utilizando éste como recurso. El resultado es que el Museo ha dado un gran juego en cuanto a la variabilidad de unidades didáctica que se pueden preparar, ya que se han abarcado casi la totalidad de contenidos de *Conocimiento del medio Natural* correspondientes a los dos ciclos mencionados. También se admitieron unidades didácticas basadas en las exposiciones temporales. Todas la unidades didácticas sirvieron como elemento de evaluación y calificación académica de los alumnos.

Hemos de decir que uno de los temas más elegidos por los alumnos para elaborar la Unidad Didáctica fue el de Astronomía y relacionados como El Sistema Solar, las estaciones del años, etc.

El número de alumnos participantes en la experiencia ha sido de 45 el curso 01-02 y 40 el curso 02-03

SESIONES DEL PLANETARIO

Los alumnos de 3º de Audición y Lenguaje de Cuenca del curso 2009-2010 asistieron a la proyección de los programas: *"Un ratón en la Luna"* y *"Supernova"*; y los alumnos del curso 2º de Educación musical 2009-2010 de Albacete a la proyección de los programas: *"Un ratón en la Luna"* y *"El Universo de Alfonso X, El Sabio"*.

En el primer caso, *Un ratón en la Luna* -25 minutos- es un programa dirigido a alumnos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria que mediante un formato de cuento infantil permite aprender lúdicamente algunas nociones sobre el sistema Tierra-Luna, las fases de la Luna, la distancia entre ambas, etc.
El programa *"Antes del Alba"* -30 minutos- a través de un relajante recorrido por el firmamento, descubrir las principales estrellas y constelaciones, la banda de la Vía Láctea con sus cúmulos y nebulosas; aprender a localizar la Estrella Polar y saber cómo cambia el cielo a lo largo de la noche, *"Supernova"* -con una duración de 45 minutos- trata sobre el nacimiento, vida y muerte de las estrellas. Por último, El Universo de Alfonso X, El Sabio, supone una aproximación al legado científico, artístico y literario de este monarca bajo cuyo reinado supo aunar bajo una misma bandera (la ciencia, la música, el arte, la literatura,...) a las tres grandes culturas que ocupaban aquellos territorios. Se muestra a un rey preocupado por sus gentes, por la cultura y que quiso mostrar al mundo todo lo que los clásicos nos habían dejado como legado.

SALAS DEL MUSEO

El Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha en Cuenca consta de las siguientes salas (aparte del Planetario)

- Astronomía

Esta sala situada inmediatamente antes del Planetario y que sirve como introducción al mismo, presenta un audiovisual cuyo contenido presenta un recorrido por la historia de la Astronomía desde las primeras civilizaciones hasta la actualidad pasando por Grecia, Edad Media, Renacimiento e Ilustración, a través de una serie de personajes claves en cada una de ellas y de los hitos más significativos de la Astronomía, ilustrando así el progreso en el conocimiento del Cosmos a lo largo de los siglos. Cuando no se ofrece el audiovisual, una pantalla emite imágenes relacionadas con la investigación astronómica.

- Cronolanzadera

Incluye una simulación de viajen en el tiempo -no en el espacio- con parada en varios tiempos históricos y geológicos para terminar en el

principio de todo: el Big Bang.
- Los tesoros de la tierra
Se trata de un área de concepción secuencial en lugar de modular, por lo que el recorrido acercará al visitante desde el pasado hasta el momento presente.

Geología

Este espacio se divide en cinco bloques

1. El origen del Cosmos, Nuestra ciudad, nuestro barrio, nuestra casa
2. La Tierra está viva
3. La Tierra cambia de cara
4. Los Volcanes
5. El Ciclo de las Rocas
6. La gravedad

En este espacio el eje de integración de los contenidos es el Tiempo, la escala temporal y su presentación se realiza desde el conocimiento del medio físico de Castilla-La Mancha, para, a partir de él, extrapolar este conocimiento con un sentido generalista y universal. En este contexto y con un enfoque constructivista, que en todo elemento de conocimiento intenta corregir ideas previas y erróneas, se desarrolla un discurso que cuenta la historia de nuestro planeta desde su origen cósmico hasta la actualidad (Castaño, S. 2000)

Árbol filogenético

En ésta sección se muestran los pasos dados en la diversificación de la vida y la evolución de las especies. Se ha adoptando un cladograma al que se le ha añadido una cronología y una serie de eventos considerados importantes.

Estratigrafía

En esta parte del recorrido se pretende mostrar las transformaciones ocurridas en un lapso temporal de casi 500 millones de años mediante los fósiles característicos de ocho momentos concretos proponiendo la reconstrucción de los organismos que los originaron

Paleontología

La estructura de este espacio temático se puede dividir en dos partes fundamentales. La primera está constituida por una selección de fósiles procedentes del yacimiento de las Hoyas (provincia de Cuenca) junto a un gran mural en el que se propone una reconstrucción de los organismos vivos que los produjeron. La segunda parte individualiza en el ave primitiva *Iberomesornix romerali* la aplicación del método científico a la Paleontología. Actualmente, y con carácter posterior a la viisita, se han incorporado a esta sala los restos fósiles del dinosaurio jorobado *'Concavenator corcovatus'* que tanto impacto mediático ha producido desde la publicación en la revista *Nature* correspondiente a la primera semana de septiembre de 2010.

HISTORIA DEL FUTURO

El objetivo que se intenta conseguir en esta área temática es que el visitante recorra una serie de módulos dedicados a la conquista espacial que incluye los siguientes elementos:

Ariane

La reciente y corta historia de la astronáutica marca los primeros pasos efectivos en el cumplimiento de un anhelo atávico de la humanidad: despegar del suelo rumbo a las estrellas.

Por medio de un panel se anuncia al visitante cuáles son los espaciostemáticos y se le proporciona la imagen representativa de cada uno de ellos.

Brazo robótico

En el museo se dispone del KUKA KR-16, con el que los visitantes pueden emular a los astronautas de la ISS (Estación Espacial Internacional) enfrentándose al reto de armar los diferentes módulos de la estación.

ISS (Estación Espacial Internacional)

En el museo se dispone de luna reproducción a escala real de dos módulos de la Estación Espacial Internacional, el Columbus y el módulo Svezda. La ISS es un puerto espacial internacional, un laboratorio de investigación donde en condiciones de microgravedad se prueban nuevas tecnologías, unas para los futuros vuelos interplanetarios

Marte

El museo tiene aquí una perfecta simulación de un robot, muy parecido al Spirit, en un ambiente marciano. Su misión es encontrar rocas que prueben la existencia de agua en Marte, como la Jarosita.

Experimentos espaciales

Ecoesfera:

Aquí tenemos un ecosistema alimentado por la luz. Esta esfera cerrada contiene agua salada, crustáceos, algas microscópicas y bacterias. Desarrollado por NASA sólo necesita para la vida el aporte energético de la luz

Biolab:

Dentro del Biolab, en la ISS es necesario controlar los diferentes procesos con agentes biológicos, bacterias, vírus, tejidos, y otros materiales. El microscopio sigue siendo un instrumento todavía válido y necesario. Tienen a su disposición varias muestras para su análisis.

Mensajes al espacio

Desde 1972, hemos enviado sondas al espacio con información para ser recibida e interpretada por vida inteligente. Ïmagínense que nos encontramos con un extraterrestre, ¿qué les diríamos? Eso es lo que pueden ver en la placa que tenemos de la PIONER 10, placa diseñada por el científico Carl Sagan.

El usuario podrá enviar su propio mensaje al espacio, con la misma codificación que se utiliza en Arecibo.

Cámara de infrarrojos

Nuestro cuerpo emite radiaciones, en longitudes de onda que no podemos ver, existen otros tipo de luz, otras formas de percibir lo que nos rodea. Es interesante estar abiertos a otras formas de mirar el Universo, y por qué no, a otras formas de existir en el universo. Quién sabe cómo nos podrían "ver" o, mejor, percibir posibles extraterrestres.

Ascensor de ingravidez

¿Cómo podemos reproducir en la Tierra las condiciones de microgravedad? En el interactivo podemos observar un efecto semejante dentro de un ascensor. Asimismo experimentaremos qué pasa con la ingravidez en algunas sustancias.

Giroscopio

Todo cuerpo en movimiento tiene inercia, la tendencia a seguir moviéndose en la misma dirección, a menos que haya alguna interferencia. Este instrumento es utilizado por naves espaciales, satélites, cohetes y la ISS para mantener su órbita. Ello se lo debemos a Foucault, gracias a un experimento para demostrar la rotación de la Tierra.

Campana de vacío

Una de las cuestiones fundamentales en el espacio es que lo que más abunda es el vacío. En esas condiciones ¿qué ocurre? Aquí tenemos dos experimentos relacionados con la ausencia de aire, de materia, en un espacio.

El dado y la pluma

Ya lo dijo nuestro sabio Galileo, en ausencia de aire, en el vacío, todos los cuerpos caen a la misma velocidad. Si no hay resistencia al aire, la gravedad, la aceleración de 9,8 m/s2, será la misma para la pluma y el dado, luego caerán a la misma velocidad. ¿Será cierto?

MOTOR DE LA VIDA

En esta sección se hace referencia, en diferentes módulos, a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha a través de sus recursos, su agua, su biodiversidad, los entornos naturales protegidos como Cabañeros y su Medio Ambiente donde es cada vez más importante el clima, y lo que se viene llamando Cambio Climático.

MÁQUINA DEL TIEMPO

Se trata una máquina compleja, instalada en la entrada del museo, que no busca obtener ventajas de fuerza sino medir el tiempo, es un gran reloj construido con pequeñas máquinas. Junto a ella encontramos diferentes interactivos en los que experimentar con algunos principios físicos:

La Palanca. Sin duda la primera máquina inventada por el ser humano, o tal vez deberíamos decir, descubierta por el hombre, dada su simplicidad.

El tornillo de Arquímedes. Realmente Arquímedes aplicó el principio del plano inclinado, otra máquina simple, aprovechando la ganancia mecánica de éste.

Tabla de péndulos. Galileo (1564-1642), descubrió el principio del péndulo, ¡un gran genio enamorado de todo lo que se movía! De él planteamos, antes de experimentar, nuestra hipótesis: "Lo que marca el tiempo de oscilación de un péndulo no es su masa, sino la longitud de la cuerda". Por favor, descubran ustedes si esta hipótesis es verdadera o falsa. Varíen distancias, gravedades, amplitudes y disfruten como Galileo...

Regulador centrífugo o de Inercia. Es un dispositivo que permite ajustar automáticamente la velocidad de una máquina de forma que sea constante.. La gran importancia de este regulador radica en que incorpora el principio de retroalimentación de un servomecanismo, al articular el circuito de salida con el de entrada, que es el concepto básico de la automatización.

TALLERES

A) Los alumnos de Magisterio de Cuenca siguieron el taller denominado *"Cacharros voladores"* donde se trata de construir un cohete con materiales sencillos.

Fase de construcción del cohete:

Los alumnos se organizan por grupos. El objetivo del taller es construir un cohete de agua utilizando materiales sencillos y de bajo coste (botella de plástico de 2 litros de capacidad, cartulina, cartón...) y que presente la estabilidad necesaria para conseguir un vuelo eficaz. Para ello, los alumnos, deberán tener presente conceptos físicos importantes como son la 3ª Ley de Newton sobre la Dinámica de los cuerpos (Ley de acción y reacción), fuerza de la gravedad, rozamiento del aire, fases de vuelo de un cohete.

Fase de lanzamiento:

Procedemos al lanzamiento de nuestra nave, utilizando una lanzadera. Inoculamos aire a presión al fuselaje (botella) del cohete, al que habremos añadido previamente agua, en un porcentaje de 1/3 del volumen total y observaremos su vuelo. De esta manera verificaremos, por su altura y trayectoria, si la construcción del cohete se ha realizado con rigor.

Puesto que los objetivos y contenidos se adaptan a la etapa de

Educación Primaria resulta un taller muy interesante para alumnos de Magisterio futuros potenciales profesores de esta etapa.

COMPETENCIAS BÁSICAS:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Nos referimos a la habilidad para interactuar con el mundo físico, capacidad para realizar observaciones, representar información cualitativa y cuantitativa, plantear y contrastar hipótesis y realizar predicciones.
- Competencia para aprender a aprender: Supone aprender disfrutando de una manera eficaz, curiosidad y motivación para aprender, responsabilidad y compromiso personal, aceptación de errores y aprendizaje de y con los demás.
- Autonomía e iniciativa personal: Desarrollo de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, valorando las ideas de los demás.

OBJETIVOS GENERALES:

- Iniciarse en el mundo de la Astronáutica con el objetivo de entender y comprobar el funcionamiento de los cohetes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Comprender la 3ª Ley de Newton (acción y reacción)
- Entender otros aspectos físicos importantes como son los conceptos de fuerza de gravedad y rozamiento del aire.
- Construir un modelo de cohete lo más aerodinámico posible y que presente la estabilidad necesaria para un vuelo óptimo.

CONTENIDOS

Conceptos:

- Leyes de la Dinámica (3ª Ley de Newton)
- Elementos o partes de un cohete. Fases de vuelo.

Procedimientos:

- Realizar de una manera manipulativa maquetas o modelos que verifiquen la 3ª Ley de Newton.
- Construcción de un cohete utilizando materiales sencillos que presente la estabilidad necesaria para conseguir un vuelo eficaz.

Actitudes:

- Facilitar el intercambio de ideas y proyectos entre distintos grupos de trabajo.
- Descubrir en los alumnos capacidades de búsqueda de información e investigación.
- Promover la educación y cultura científica y tecnológica.

Duración: 90 minutos.

B) Los alumnos de Magisterio de Albacete siguieron el taller denominado *"La Magia de Leonardo"* donde Los alumnos, organizados por equipos de 4 ó 5 miembros, realizan una serie de experimentos relacionados con la aerodinámica y la aeronáutica. Se incide en dos aspectos primordiales:

1º Fuerzas que intervienen en el vuelo

Realizamos experimentos tales como:

- Comparación y medición de la resistencia aerodinámica de diferentes objetos (Fuerza de resistencia)
- Experimentación con turbulencias (Fuerza de resistencia).
- Comparación y medición de la fuerza de sustentación de un ala.
- Comprobación del funcionamiento de una hélice y medición de su poder de propulsión (fuerza de empuje)

2º Principios físicos (Teorema de Bernoulli, Efecto Venturi, 3ª Ley de Newton)

Trabajamos experimentalmente conceptos y fenómenos tales como:

- Comprobación del Teorema de Bernoulli.
- Comparación de la diferencia de presión en la superficie de un ala.

- Experimentación con el efecto Venturi.
- Comprobación y medición de la fuerza de sustentación de un ala.

Los objetivos y contenidos del taller también se adaptan a la etapa de Educación Primaria.

COMPETENCIAS BÁSICAS:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Supone interactuar con el mundo físico, mediante la comprensión de sucesos, y la predicción de consecuencias. También se refiere a la habilidad progresiva para la investigación y la indagación científica: identificar y plantear problemas, realizar observaciones, formular preguntas y plantear y contrastar hipótesis.
- Competencia para aprender a aprender: Supone aprender disfrutando de una manera eficaz, curiosidad y motivación para aprender, responsabilidad y compromiso personal, aceptación de errores y aprendizaje de y con los demás.

OBJETIVOS GENERALES:

- Comprender y expresar los conceptos básicos, principios y leyes de las ciencias experimentales y utilizar el vocabulario científico.
- Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente.
- Reconocer el carácter creativo de las ciencias de la naturaleza, así como sus aportaciones al pensamiento humano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer y comprender las fuerzas que intervienen en el vuelo.
- Conocer y comprender los principios físicos en los que se basa la ciencia aerodinámica. (E.Secundaria)

CONTENIDOS

Conocimientos:

- Fuerzas que intervienen en el vuelo

- Fuerza de empuje
- Fuerza de resistencia
- Fuerza de sustentación
- Peso

- Equilibrio y desequilibrio de fuerzas
- Principios físicos:
  - Venturi
  - 3ª Ley de Newton
- Estructura de un ala:
  - Perfil alar
  - Superficie alar

Procedimientos:

- Comprobamos y medimos la resistencia aerodinámica de diferentes objetos.
- Comprobamos experimentalmente el teoremas de Bernoulli y el efecto Venturi.
- Utilizando una maqueta de ala, comprobamos la diferencia de presión en la superficie alar.
- Comprobamos y medimos la fuerza de sustentación mediante una maqueta de ala.
- Medimos el poder de propulsión de una hélice.

Actitudes:

- Reconocer el papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.
- Valorar la aportación de la Ciencia para dar respuesta a las necesidades de los seres humanos.

Duración: 90 min.

VALORACIÓN DE LAS SESIONES DEL PLANETARIO

De las encuestas pasadas a los dos grupos de alumnos se desprende

mayoritariamente con un porcentaje mayor del 85% la valoración positiva del Programa "Un ratón en la Luna" sobre los otros dos, la explicación radica según manifiestan verbalmente los propios alumnos en la sesión posterior de la visita al museo -*Prolongación*- es que resulta la más fácil de entender para los niños como futuros destinatarios de su labor educativa, más amena y divertida e incluso más asequible para los propios alumnos de Magisterio dado que la mayoría de los alumnos de estaos cursos de 3º de la especialidad de Audición y Lenguaje(Cuenca) y 2º de Educación Musical (Albacete) carecen de base científica y de conocimientos astronómicos suficiente para entender plenamente los contenidos de los otros dos programas.

VALORACIÓN DE LA VISITA A LA EXPOSICIÓN PERMANENTE

Después de la visita se ha pasado individualmente a los alumnos una encuesta (véase Anexo I) en la que se trataba de valorar de 1 a 5 según una escala de Likert el carácter de la misma atendiendo a una serie de categorías o aspectos: su interés, su carácter complementario a la escuela, su carácter motivador, ilustrativo, divulgativo, actualizador de conocimientos o utilidad para la investigación didáctica.

Los resultados han arrojado un alto grado de satisfacción ya que todas las puntuaciones han sido iguales o superiores al tres, es decir que en las 7 categorías todos los alumnos han encontrado cada una de las secciones y subsecciones del museo en grado aceptable, grande o extraordinario. Hay que tener en cuenta que cada alumno debió visitar el museo por su cuenta en varias ocasiones para poder elaborar la unidad didáctica después de la visita organizada según el esquemas del GREM.

En cuanto a los aspectos a destacar no recogidos en la encuesta cabe destacar, en la parte negativa de la balanza y por ser los más mencionados los siguientes:

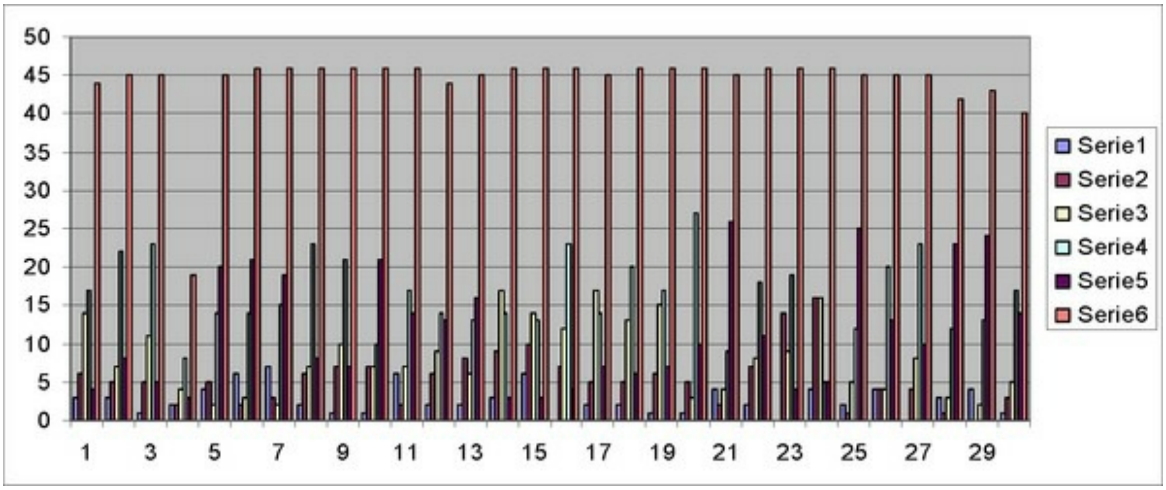
- Carencia de contenidos referentes a la provincia de Cuenca, pese a su gran riqueza geológica y paisajística, a pesar de que es un museo regional, regentado por el Gobierno Autonómico pero ubicado en la ciudad de Cuenca.

- Ubicación complicada en el casco Antiguo de la ciudad de Cuenca, lo cual dificulta el acceso a los grupos escolares dado que no hay posibilidad de aparcamiento cercano de autocares.

- Dificultades, por el mismo motivo que antes, para personas con discapacidades

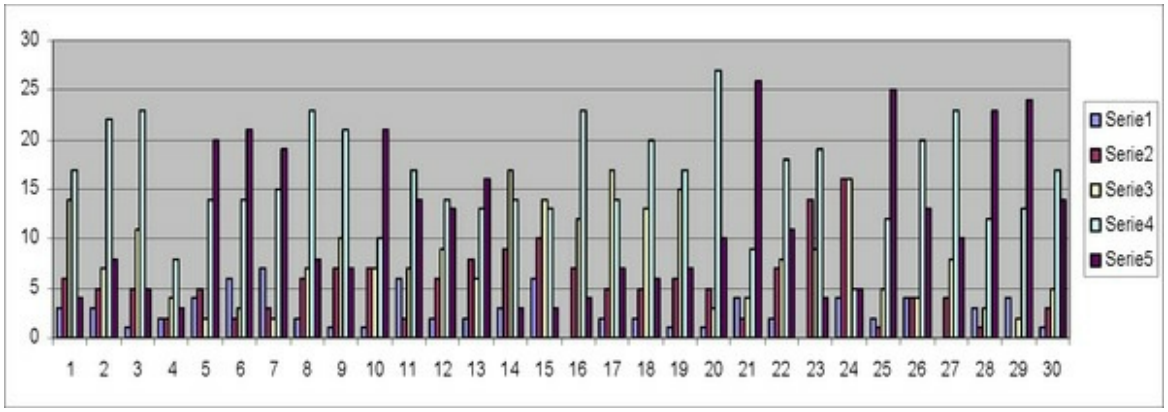
Los resultados correspondientes a la mencionada encuesta se muestran en las figuras siguientes:

Gráfica en frecuencias absolutas correspondiente a 3º AL (Cuenca)

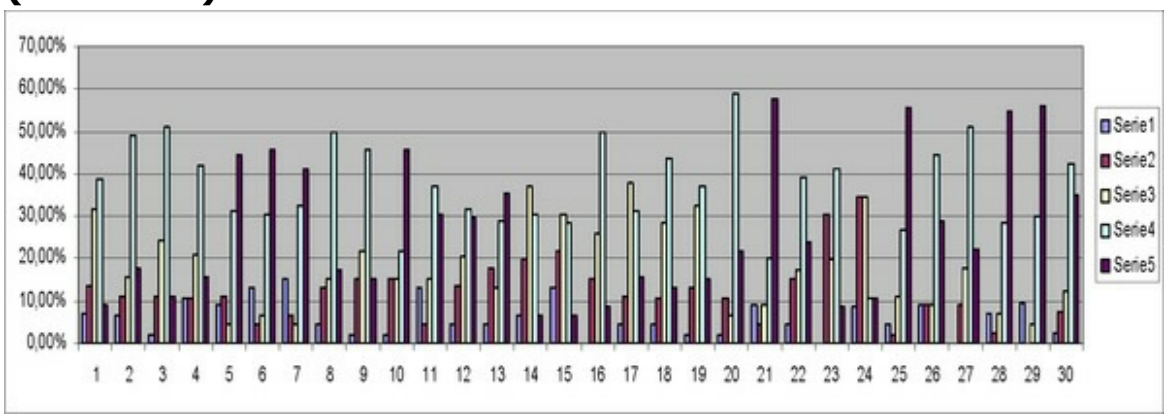


Como se puede apreciar en la gráfica la valoración se halla por encima del 4 (sobre un máximo de 5) en casi todas las cuestiones (salas) hallándose cerca del máximo para el caso de las cuestiones 5 a 11, 14 a 17 y 18 a 27. De donde se puede concluir que la valoración cuantitativa de la visita por parte de los alumnos de Magisterio, en líneas generales, es bastante o muy positiva pese a las carencias e insuficiencias señaladas por algunos de ellos en las repuestas al cuestionario abierto y cuyo resumen hemos señalado más arriba.

Gráfica en frecuencias absolutas correspondientes a 2º M (Albacete)



Gráfica en frecuencias porcentuales correspondientes a 2º M (Albacete)



En los resultados de la encuesta a los alumnos de 2º E. Musical de Albacete cabe destacar lo siguiente: las respuestas positivas o muy positivas (valores 4 y 5) en frecuencias iguales o mayores al 50% a las cuestiones 3, 8, 16, 20, 21, 25, 28 y 29 e iguales o inferiores al 30% en las cuestiones 12, 15, referentes la 12 a la capacidad de entretenimiento de las sesiones del planetario (al parecer les resultaron aburridas) y la 15 al carácter más educativo que divulgativo del museo. Po lo que podemos concluir que la visita ha resultado ampliamente satisfactoria para la mayoría de los alumnos habiendo cubierto sus expectativas en cuanto al carácter lúdico, divulgativo, científico, interactivo y participativo tanto de la visita a la exposición permanente como de los talleres realizados.

4. *Referencias bibliográficas*

Allard, M. y Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école.* Montreal: HMH, 136

Allard, M., Larouche. M.C., Meunier, A. y Thibodeau, P. (1998). *Guide de planification et d'évaluation des programes éducatifs.* Montreal: Les

Éditions Logiques, 239 páginas.
Castaño, S. (1999). *Textos de la Guía del Museo.* Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha. Área de Actividades y Programas.
Dufresne-Tassé y Lefebvre, A. (1995). *Psychologie du visiteur de musée.* Montreal: HMH, 174 páginas.
Gammon, B. *Everything we currently know about making Visitor-friendly Mechanical Interactive Exhibits*. http://www.informallearning.com/archive/1999-1112-a.htm
Guía para el visitante (1999), *Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha.* Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
Grem. http://media.macm.org/vt/vtins-grem.htm
Hein, G.E. (1993). *"The significance of constructivism for museum education"* en Museums and the Needs of the People, Jerusalem. Israel ICOM Committee.
Légendre, R. (1983). *L'éducation totale.* Montréal: Nathan/Ville-Marie.
Légendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l´´education.* Montreal: Larousse.
Russell, T. (1994)."The enquiring visitor: usable learning theory for museum contexts". *The Journal of Education in Museums.* No. 15.
Trilla Bernet, J. (1993) (Compilador). La educación fuera de la escuela. Ámbitos de educación formales y educación social. México DF: Planeta Mexicana.
Tousignan, D. (1994). *Proposition d'adaptation d'un modèle muséal pour l'utilisation du Planétarium à des fins pédagogiques.* Mémoire de maîtrisse en éducation. UQAM.

ANEXO I

APELLIDOS:

_____

NOMBRE: _____ CURSO: _____

Fecha: _____

1. PUNTUACIÓN SOBRE LA VISITA AL MUSEO DE LAS CIENCIAS DE CASTILLA LA MANCHA EN CUENCA

2. ENCUESTA SOBRE EL MUSEO DE LAS CIENCIAS DE CASTILLA-LA MANCHA EN CUENCA

A) Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases

	1	2	3	4	5
1. Creo que el Museo se podría encuadrar en un Museo Constructivista					
2.- El interés principal del museo radica en su carácter motivador					
3. Están suficientemente cubiertas la cuatro ciencias básicas (Física, Química, Biología y Geología)					
4. En caso de que consideres que alguna de estas ciencias no esté suficientemente cubierta. Indica cuál: 1 física, 2 Química, 3 biología; 4 geología, 5 no sabe, no contesta					
5. El Taller me ha parecido interesante					
6. El Taller me ha parecido entretenido					
7. He comprendido los conceptos físicos explicados en el Taller					
8. Lo más interesante del Museo es el planteamiento con carácter interactivo de la mayor parte de las exposiciones del museo					
9. El grado de interactividad de las diferentes experiencias está suficientemente conseguido					
10. La visita guiada ha sido interesante					
11. Las explicaciones dadas por el/la guía han sido claras					
12. Las sesiones del planetario han sido entretenidas					
13. En las sesiones del planetario he aprendido cosas que no sabía					
14. El tiempo dedicado a la visita del museo me ha parecido escaso					
15. Me parece un museo más orientado a un carácter divulgativo de la ciencia orientado al gran público que al mundo educativo					
16. Los conceptos y las experiencias expuestas son fáciles de comprender y asimilar					
17. Está suficientemente cubierto todo el temario de la asignatura Conocimiento del Medio Natural de Educación Primaria					
18. Me ha resultado sorprendente todo lo allí expuesto					
19. Ha sido una grata sorpresa: he hallado más de lo que esperaba					
20. Me parece adecuada la denominación "Museo de las Ciencias”					
21. La idea de utilizar el Museo como recurso didáctico para Educación Primaria me parece de gran utilidad					
22. Creo que he sacado mucho provecho de la visita al Museo de las Ciencias					
23. En líneas generales me gusta leer toda la parte expositivo-teórica de una experiencia antes de empezar la manipulación práctica					
24. Antes de leer las explicaciones me lanzo a realizar los experimentos					
25. Una visita bien preparada por parte del profesor al museo puede sustituir a una o varias clases teóricas en el aula					
26. Me parece imprescindible un conocimiento previo del museo, explicado por el profesor, antes de la vista real al mismo					
27. Tengo la intención de volver a visitar El museo y detenerme en las secciones que más me han interesado					
28. Si fuera maestro en ejercicio traería, sin duda, a mis alumnos a visitar el museo					
29. El Museo me parece apropiado para, ser visitado por alumnos de Primaria					

30. Si pudiera estaría interesado/a en volver a verlo en otra ocasión					

1: Totalmente en desacuerdo; 2: Bastante en desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo.

3. SEÑALA OTROS ASPECTOS QUE QUISIERAS DESTACAR Y NO HAS VISTO RECOGIDOS EN ESTA ENCUESTA:

1)

_____

2)

_____

3)

_____

4)

_____

5)

_____

Organización y gestión de los centros integrados de Formación Profesional

Inmaculada Aznar Díaz

Francisco Javier Hinojo Lucena

Universidad de Granada

1. *Introducción*

La perspectiva integradora del sistema de formación profesional surge a raíz de la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Es objeto de esta Ley la *ordenación de un sistema integrado de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.*

Para dar lugar a ello, se establece la creación de centros integrados de formación profesional a lo largo de todo el territorio nacional.

La idea de integrar los tres subsistemas de formación profesional (Reglada, Ocupacional y Continua), comenzó a promoverse a través de diferentes acuerdos. Se inicia en el I Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1997), y prosigue en el II Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002) (Aznar Díaz, 2000).

La Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional debe constituir una norma básica que materializase las acciones determinadas en aquellos acuerdos previos, y regular formalmente el Sistema Nacional de Cualificaciones y de la Formación Profesional (López-Fuensalida, 2007).

En este contexto, como indica López-Fuensalida, los centros integrados de formación profesional son el último eslabón donde deben plasmarse todas las acciones e instrumentos que se determinan en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Posteriormente el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, regula los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional.

Para Gairín (2009), los centros integrados de formación profesional vehicularán la oferta integrada de formación en el territorio.

Por tanto, los centros integrados se caracterizan porque imparten todas las ofertas formativas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que conducen a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad.

Su principal objetivo es desarrollar acciones formativas derivadas de la integración de las ofertas de formación profesional, dirigidas a la población demandante, jóvenes, trabajadores en activo ocupados y desempleados, que faciliten el aprendizaje a lo largo de la vida. Dichas acciones formativas están constituidas por las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, y las de formación permanente para la población trabajadora ocupada.

En el mismo sentido, entendemos que los centros integrados de formación profesional aglutinan en su oferta, las acciones formativas derivadas de los subsistemas de formación profesional, es decir, la formación profesional reglada, la formación ocupacional y la formación continua. Con lo que la formación superada en una modalidad podrá ser reconocida por las otras.

El desarrollo de la formación profesional se establece, por un lado, a través de las enseñanzas de formación profesional en el Sistema Educativo, es decir, la Formación Profesional Inicial o Reglada, que

corresponde a la Administración Educativa. En las Comunidades que no tienen transferidas las competencias en materia de educación, depende del Ministerio de Educación y en el caso de las Comunidades que si tienen transferidas dichas competencias, le corresponde a la consejería pertinente. En la Comunidad de Andalucía depende de la Consejería de Educación.

Por otro lado, se desarrolla también a través del subsistema de formación para el empleo que comprende la Formación Profesional Ocupacional, correspondiente a la Administración Laboral. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía con competencias transferidas en materia laboral, depende de la Consejería de Empleo, y en las Comunidades que no tienen transferidas las competencias, corresponde al Ministerio de Trabajo e Inmigración. Y este subsistema de formación para el empleo también abarca la Formación Profesional Continua que corresponde a la Administración Laboral que colabora con los agentes sociales (empresas, sindicatos, etc.), y es gestionada a nivel nacional por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

Hasta la actualidad, estas tres modalidades de formación profesional (Reglada, Ocupacional y Continua), no guardaban relación entre sí. Con la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional (2002) se plantea su integración permitiendo organizar la formación de manera flexible y conforme a los intereses y circunstancias de las personas, favoreciendo de esta forma el aprendizaje a lo largo de la vida.

Así, la creación y la puesta en funcionamiento de los centros integrados constituye una apuesta considerable para la coordinación de los subsistemas de formación, al menos en su necesaria coordinación para una economía de los recursos y un paso hacia una integración mayor de la Formación Profesional (Morales, 2006).

La oferta formativa que ofrecen los centros integrados está vinculada a un único sector productivo, de igual modo, todas las actividades que se desarrollen en el centro giraran en torno a dicho sector. Esto les confiere la especialización en el mismo y por tanto la garantía de una mejor calidad en la formación que ofrecen. Además se incorporaran servicios integrados de información y orientación laboral.

Estos centros pueden ser públicos y privados, de nueva creación o proceder de la transformación de centros ya existentes.
Deben constituirse como unidades de gestión, de organización y de desarrollo autónomo de la formación profesional, especializados en un sector productivo. Cada Centro integrado de formación profesional debe ser una organización con objetivos constantemente redefinidos y con relaciones permanentemente reconstruidas en función de las demandas y necesidades sociales (Decreto 334/2009).

2. *Estructura organizativa y de gestión*

Los centros integrados de formación profesional tendrán autonomía organizativa, pedagógica, de gestión económica y de personal. Elaborarán su propio proyecto funcional, en el que se establezca el sistema organizativo, los procedimientos de gestión, el plan de acción tutorial y las programaciones didácticas de los títulos de formación profesional, de los certificados de profesionalidad y de las acciones de formación continua (oferta formativa integrada). Para garantizar la calidad de las acciones de dicho proyecto, se implantará un sistema de mejora continua en cada centro que, al menos, evalúe el grado de inserción laboral de sus alumnos y usuarios, y el nivel de satisfacción de los mismos.
En esta línea, López-Fuensalida (2007), mantiene que la estructura de los centros integrados siguen los principios iniciados en la LOGSE de "autonomía organizativa y pedagógica" de centro, favoreciendo la participación de todos los actores implicados en el proceso educativo en relación con su entorno. Estos principios de autonomía y de interacción favorecen, en principio, tal y como viene determinado en el Real Decreto por el que se regulan, la participación activa de la administración, y una cooperación de dentro afuera y de fuera a adentro entre el centro con su ámbito local y productivo.
La estructura organizativa de los centros integrados de formación profesional respecto a los órganos de gobierno, participación y coordinación, queda establecida en el Real Decreto 1558/2005, del siguiente modo:

1) Órganos unipersonales de gobierno: Director, Jefe de Estudios y Secretario o equivalente. Estos órganos de gobierno constituirán el

Equipo directivo del centro.

2) Órganos colegiados de participación: El Consejo Social y el Claustro de Profesores o equivalente.

3) Órganos de coordinación: los necesarios para garantizar la formación integrada y de calidad, la información y la orientación profesional, el reconocimiento y evaluación de competencias profesionales y las relaciones con las empresas.

En el caso de Andalucía, en el Decreto 334/2009 se concreta esta estructura organizativa quedando del siguiente modo:

1) Órganos unipersonales de gobierno: Dirección, Vicedirección (en algunos centros), Jefatura Técnica y Secretaría o Administración. Estos órganos de gobierno constituirán el Equipo directivo del centro.

2) Órganos colegiados de participación: El Consejo Social y el Consejo Asesor.

3) Órganos de coordinación: la Comisión Técnica de Coordinación y los Departamentos.

Respecto a los departamentos, en función de las actuaciones contenidas en su proyecto funcional, los centros públicos integrados de formación profesional de Andalucía, podrán contar con los siguientes:

a) Departamento de familia profesional.

b) Departamento de información y orientación profesional.

c) Departamento de evaluación y acreditación de competencias.

d) Departamento de relaciones con el sector productivo y con el sistema de prospección permanente del mercado de trabajo en Andalucía.

e) Departamento de calidad, investigación y desarrollo.

La organización y gestión de estos centros de formación profesional, necesita una gran dosis de flexibilidad y de adaptación al entorno. Las necesidades del mercado de trabajo deben estar presentes en dicha organización. Todo ello genera una dificultad añadida a estos centros,

unas condiciones organizativas y de gestión más duras que deben ser afrontadas para alcanzar sus fines.

Entre los fines prioritarios de los centros integrados de formación profesional destacan la cualificación y recualificación permanente de las personas, mediante el establecimiento de una oferta modular, flexible y de calidad, adaptada a las demandas de la población y a las necesidades generadas por el sistema productivo. El contribuir, en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, a la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral de vías no formales de formación, promoviendo así la valoración social del trabajo. Y el establecer un espacio de cooperación entre el sistema de Formación Profesional y el entorno productivo sectorial y local, para desarrollar y extender una cultura de formación permanente.

Esta nueva perspectiva organizativa supone un cambio en la concepción de los centros de formación profesional.

En este sentido, para Homs (2008), el desarrollo práctico del concepto de la formación a lo largo de la vida comportará una nueva configuración de los centros y de la acción formativa. De unos espacios que, de forma más o menos rígida, ofrecen unos cursos especializados para grupos de edad, y donde los alumnos reciben presencialmente las enseñanzas teóricas o prácticas de los profesores, habrá que pasar a unos espacios abiertos, muy próximos territorialmente a toda la población, basados en una oferta muy flexible a la carta, en la que cada participante construye su itinerario formativo a partir de la combinación de los recursos formativos de todo tipo que le ofrece el centro. El centro será concebido como un espacio de recursos formativos donde las personas tendrían que encontrar, entre otras cosas, unos espacios de entrenamiento de competencias, una oferta de orientación tutelada y ayuda para los aprendizajes. Asimismo, los centros deberían contar con medios para que los alumnos puedan diagnosticar el estado de sus competencias, además de recursos de aprendizaje y oportunidades para conectar con empresas en las que se pueda aprender *in situ*, o bien para participar en programas de

intercambio internacional.

3. *Justificación de la investigación*

La escasez de estudios centrados en conocer la organización de los centros de formación profesional y sin embargo el gran auge que están tomando dichas enseñanzas, debido a la mayor demanda de esta formación por el colectivo tanto de jóvenes, desempleados como ocupados, hacia la búsqueda de una formación integral que les proporcione una cualificación para el desempeño de una ocupación y mejore así sus competencias, ponen de manifiesto la necesidad de conocer el funcionamiento y organización de estos centros con vistas a proponer posibles medidas organizativas que mejoren la estructura de los nuevos centros integrados de formación profesional y contribuir además al conocimiento de este tipo de centros.

Teniendo como referente estas notas y reseñas, se muestra un interés por el estudio descriptivo y el análisis de este tipo de instituciones educativas basándonos principalmente en tres ejes fundamentales:

1. Por una parte, los continuos cambios que se están produciendo en estos niveles del sistema educativo y laboral debido a la transformación del mercado de trabajo y el presumible auge de este tipo de formación, tanto a nivel nacional como europeo, para dar una respuesta rápida y de calidad a los cambios profesionales, que permita la conexión entre el mundo productivo y el sistema educativo, el ajuste entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado laboral.

2. Por otra, en el ámbito de la Formación Profesional y la Formación para el Empleo, tanto a nivel nacional como en el contexto andaluz, son pocas las investigaciones que existen al respecto y puedan dar luz al complejo sistema de Formación Profesional y concretamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

3. Por último, la organización y funcionamiento de este tipo de centros integrados que presentan una gran complejidad en su funcionamiento y desempeño diario, por la variedad de enseñanzas que albergan y la diversidad de expectativas y motivaciones de su alumnado y profesorado.

Efectivamente, estos centros tienen que constituir la red de innovación de todo el sistema porque integran una oferta formativa tanto inicial como continua para la ocupación, además de las funciones complementarias de acreditación de competencias, formación de profesorado y excelencia. Además de la función estrictamente docente, tienen que ofrecer información y orientación profesional, participar en los procesos de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia o la formación no formal, y potenciar la relación con el mundo económico y productivo (Homs, 2008).

4. *Planteamiento de nuestra investigación*

Pretendemos realizar una investigación centrada en determinar, mediante un *estudio descriptivo*, la organización y funcionamiento de la nueva red de centros integrados de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Andalucía que comenzaron a funcionar el curso pasado, 2009/2010, y que incorporan en su oferta formativa y en sus recursos materiales y humanos la integración de los tres subsistemas de formación profesional (Reglada, Ocupacional y Continua) constatando así su materialización en dichos centros, todo ello desde distintas perspectivas o campos de indagación: problemas organizativos y estructurales, de gestión, didáctico-curriculares, de profesorado, de agrupamiento de alumnado, y de conexión con el entorno, entre otros.

Es el propósito de esta investigación, el constatar si los requisitos, condiciones, desarrollo de la autonomía pedagógica, de organización y de gestión, y su estructuración organizativa en los distintos órganos de gobierno, participación y coordinación, se asemejan o difieren de los establecidos en el Decreto 334/2009, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía, obteniendo información relevante sobre su puesta en funcionamiento, ventajas y limitaciones encontradas, que puedan proporcionar orientaciones al resto de centros integrados tanto a nivel andaluz como nacional.

En este sentido, los **objetivos generales** de la investigación son:

- Analizar y estudiar la estructura organizativa de los centros

integrados de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Andalucía, atendiendo a la variable de la autonomía pedagógica, de organización y de gestión.

- Detectar las necesidades de los centros integrados a la hora de su puesta en funcionamiento desde el ámbito organizativo, de gestión, didáctico-curricular y necesidades formativas del profesorado, para valorar las posibilidades de mejora en estos centros y ofrecer pautas de intervención y/o alternativas de perfeccionamiento para generar una mayor calidad del centro y de su oferta formativa.
- Proponer futuras líneas de investigación en el ámbito de la formación para el empleo que se adapten a las exigencias organizativas y formativas de estos centros, interviniendo desde planteamientos con carácter integrador de los tres subsistemas de formación profesional.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes **objetivos específicos:**

1. Describir una nueva forma de gestión y organización de centros de formación profesional.

2. Identificar el aprovechamiento y optimización de sus recursos materiales y humanos, con mayor o menor éxito, en la puesta en funcionamiento del centro.

3. Delimitar el grado de satisfacción y motivación experimentado por el profesorado de los centros.

4. Detectar las necesidades formativas del profesorado de los centros.

5. Estudiar el proyecto funcional de los centros, sus objetivos, sistema organizativo, procesos de gestión y el proyecto formativo con su plan de acción tutorial y las programaciones didácticas.

6. Analizar la implantación de sistemas de calidad y mejora continua en dichos centros.

7. Analizar las percepciones de los miembros del Equipo Directivo de los centros respecto al funcionamiento y estructura de sus centros.

Respecto a la **población**, ésta se establece para dos momentos de investigación bien diferenciados. En un primer momento se centra en la Red Pública de Centros Integrados de Formación Profesional de Andalucía, y posteriormente, se trabajará con la población correspondiente a la Red de Centros Públicos de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
La red pública de los Centros Integrados de Formación Profesional en Andalucía ha comenzado a funcionar en el curso 2009/2010 en los siguientes centros:

- Instituto de Educación Secundaria Hurtado de Mendoza, que alberga la Escuela de Hostelería y Turismo de Granada.
- Instituto de Educación Secundaria Marítimo Zaporito de San Fernando (Cádiz).
- Consorcio Escuela de la Madera de la Junta de Andalucía de Encinas Reales (Córdoba).
- Centro Público de Formación para el Empleo de Linares (Jaén).

Respecto a la red pública de Centros de Formación Profesional, organizativamente queda constituida por tres tipos de centros:

- Institutos de Educación Secundaria que imparten enseñanzas de algún Ciclo Formativo de Formación Profesional.
- Centros Públicos de Formación para el Empleo del Servicio Andaluz de Empleo (SAE).
- Consorcios Escuelas de Formación para el Empleo.

Los Institutos de Educación Secundaria se caracterizan por impartir exclusivamente en su centro las enseñanzas de Ciclo Medio y Ciclo Superior de Formación Profesional.
En el caso de la población correspondiente a los Centros Públicos de Formación para el Empleo del Servicio Andaluz de Empleo, se contaba en Andalucía sólo con ocho centros de esta categoría a los cuales se les conocía como centros fijos de formación ocupacional en la investigación realizada por Aznar (2003), y actualmente se cuenta con

diez centros repartidos por todo el territorio andaluz. En estos centros se imparten acciones de Formación Profesional Ocupacional pertenecientes a diferentes familias profesionales del catálogo formativo vigente.

Respecto a los Consorcios de Escuelas de Formación para el Empleo, conviene clarificar que son centros altamente especializados y orientados al desarrollo de un sector de la actividad económica singularmente relevante en el entorno geográfico en el que se ubican, especializándose, por un lado, en los sectores productivos con mayor peso en Andalucía (hostelería y turismo, mármol, madera, joyería, artesanía o soldadura) y por otro en sectores emergentes relacionados con los nuevos yacimientos de empleo.

La población total de centros de ambas redes descritas y su distribución por las distintas provincias andaluzas, queda detallada en la tabla siguiente:

PROVINCIA	NÚMERO DE IES CON CICLOS DE FP	NÚMERO DE CENTROS DE F. PARA EL EMPLEO	NÚMERO DE CONSORCIOS ESCUELAS	NÚMEROS DE CENTROS INTEGRADOS DE FP 2009/2010
Almería	22	1	1	0
Cádiz	47	2	2	1
Córdoba	33	2	2	1
Granada	28	1	1	1
Huelva	20	1	2	0
Jaén	26	1	1	1
Málaga	46	1	4	0
Sevilla	65	1	1	0
Total	287	10	14	4

Elaboración propia

Por consiguiente, la población del estudio que pretendemos realizar corresponde con una muestra representativa de los miembros de los equipos directivos, del profesorado y alumnado de los centros que componen la Red Pública de Centros Integrados de Formación Profesional de Andalucía.

Las últimas noticias en este ámbito aportan información relevante sobre la ampliación de la red de centros integrados. Así quedó patente en la nota de prensa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 19 de noviembre de 2009 en la que se manifestaba lo siguiente: "La Consejera de Educación de la Junta de Andalucía, Dña.

Mar Moreno, indico que se irán sumando otros centros de otras especialidades y que la Consejería de Educación, además de los centros integrados, cuenta con 477 Institutos de Educación Secundaria con posibilidad de realizar una oferta integrada, que incluya la formación profesional para el empleo. Estos centros, a diferencia de los integrados imparten además de FP, otras enseñanzas como la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato". (Consejería de Educación, nota de prensa, 2009).

El conjunto de Centros Integrados de formación profesional de Andalucía formará una Red articulada territorial y sectorialmente. Para la creación de esta Red, cuyo objetivo fundamental es la generación, fomento y mejora del empleo en Andalucía, se realizará un Plan de Optimización de los recursos ya existentes fomentando el uso de los Centros Públicos de Formación Profesional.

Los **instrumentos** que se utilizarán en este trabajo de investigación serán los que se detallan a continuación:

- El cuestionario para los centros integrados de formación profesional: escala likert, compuesto por un número de ítems de estimación 1 a 4 (1-2-3-4) y agrupados en áreas. Su objetivo es obtener una visión general de la organización de este tipo de instituciones, así como una visión exhaustiva y descriptiva de los centros integrados de formación profesional que aporten datos concretos a nuestra investigación respecto a los objetivos planteados.
- Entrevista y Grupo de Discusión (muestra representativa de alumnos, profesores y miembros de los equipos directivos de cuatro centros). Estarán compuestos por preguntas semiestructuradas y agrupadas por áreas o ámbitos. El objetivo es conseguir otras aportaciones que propicien cierta relevancia al estudio, así como mejoras en la organización de este tipo de centros y dar mayor consistencia y sentido al estudio complementando los datos obtenidos del análisis de los cuestionarios.

5. *Referencias bibliográficas*

Acebillo, P.M. (1992). La planificación de la formación ocupacional. En

A. Ferrández: *La Formación Ocupacional.* Madrid: Diagrama.
Aguaded, J.I. y Martínez-Salanova, E. (1998). *Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional.* Huelva: Facep.
Arbizu, F.M. (2003). "El sistema nacional de cualificaciones y formación profesional". *Revista Bordón*, Vol.55, nº 3, pp.: 379-390.
Armengol, C. y Gairín, J. (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional.* Madrid: Wolters Kluwer.
Aznar, I. (2001). "La Formación Profesional y la Orientación Ocupacional a partir de la Prensa". En *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº 16. pp. 177-180. (Revista científica de ámbito internacional indizada en la base de datos ISOC del CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC).
Aznar, I. (2003). Investigación descriptiva sobre la Formación Profesional Ocupacional en Andalucía. En J. López e Hinojo, F.J.: *Investigación y Estudios Avanzados en Didáctica y Organización Escolar en Andalucía.* Granada: Centro UNESCO Andalucía. pp.: 145-167.
Aznar, I. (2003). Los centros de formación profesional ocupacional de Andalucía: análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa. Tesis doctoral, Inédita. Universidad de Granada.
Aznar, I. (2003). Los Centros de Formación Profesional Ocupacional: análisis de los centros propios andaluces. En M. Lorenzo y otros: *Organización Escolar Diferencial. Modelos y estrategias.* Granada: Grupo Editorial Universitario. pp.: 87-98.
Aznar, I. (2005). "El perfil profesional de los directores y docentes de la formación profesional ocupacional: análisis de su cualificación y competencias profesionales". En *XXI Revista de Educación*, vol. 7, pp. 153-166. Universidad de Huelva.
Aznar, I. (2007). Las Políticas activas de empleo en Andalucía desde el escenario de la Formación Profesional Ocupacional. En M. Lorenzo y otros: *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento.* Granada: Ediciones Adhara. pp.: 317-333.

Aznar, I. e Hinojo, F. J. (1996). La Orientación Profesional en los Centros de Educación Secundaria. En *Orientación Escolar, Profesional y Ocupacional*. Granada: Editorial Osuna. pp.: 155-162.
Aznar, I. y Fernández, S. (2007). Enfoque organizativo del contexto de la formación profesional ocupacional desde la perspectiva de la formación para el empleo. En C. Torres y J. A. Pareja: *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos.* Madrid: Editorial CCS. pp.: 355-374.
Cáceres, Mª P. y Fernández, F. D. (2005). "Formación Profesional y cualificaciones de los docentes en el ámbito de la Unión Europea: programas comunitarios". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).* Febrero. Segovia.
Casal, J. Colomé, F., y Comas, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España.* Madrid: Forcem.
Consejería Educación (2009). Nota de prensa "Mar Moreno destaca que los Centros Integrados harán más flexible y eficaz la Formación Profesional". http://www.juntadeandalucia.es/educacion. Consultado el 16/02/2010.
Coronel, J.M. (1998). *Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación.* Huelva: Servicios de Publicaciones de la Universidad.
De Pablo, A. (1997). "La nueva formación profesional: dificultades de una construcción". *Reis*, nº 137. pp: 137-161.
Decreto 204/1997, de 3 de septiembre, por el que se establecen los Programas de Formación Profesional Ocupacional de la Junta de Andalucía.
Decreto 334/2009, de 22 de septiembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 5/10/2009).
Delgado Sánchez, J.A. (2003). *El Nuevo sistema integrado de FP.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
Echevarría, B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
Ferrández, A. (1997). Educación y mundo laboral. La formación Ocupacional. En J. Gairín y A. Ferrández: *Planificación y Gestión de*

Instituciones de Formación. Barcelona: Praxis.
Ferrández, A. (2000). La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. En A. Monclús (Coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comades.
Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
Gairín, J.; Fernández, A.; Tejada, J. y Navío, A. (1996). *Formación para el empleo.* 2º Congreso Internacional de Formación Ocupacional. Barcelona: CIFO-UAB.
Gairín, J. (1993). *Organización Escolar: nuevas aportaciones*. Madrid: PPU.
Gairín, J. (2009). Formación profesional y ocupacional en el marco de la formación permanente. Una visión desde Europa. En J. Gairin, M.A. Essomba y D. Muntané (Coords.). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy.* Madrid: Ed. Wolters Kluwer.
Gairín, J., Essomba, M.A., y Muntané, D. (2009). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy.* Madrid: Wolters Kluwer.
Gómez, C. (2002). Situación actual y perspectivas de futuro en los centros de formación profesional. En B. Jiménez y R. Megias (Coords.). *Formación profesional: orientaciones y recursos*. Madrid: Cisspraxis.
Hinojo, F. J. (2005). Estructura y objetivos de las enseñanzas de Formación Profesional. En F.J. Hinojo, F.D. Fernández e I. Aznar. *Claves para entender la educación en España durante los años noventa hasta nuestros días*. West Virginia (U.S.A.): The Refined Savage Editions. pp.: 173-180.
Hinojo, F. J. (2006). Percepción de los Equipos Directivos de los Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía sobre la Formación Profesional Reglada. *Tesis Doctoral*, Inédita. Universidad de Granada.
Hinojo, F. J. (2007). Los Centros de Formación Profesional reglada en Andalucía desde el punto de vista de los Equipos Directivos. En M. Lorenzo, M. López, F. Peñafiel y E. Corchón: Gestionando los nuevos yacimientos de empleo en la Educación. X Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Celebradas en Granada del 17 al 19 de diciembre de 2007.

Hinojo, F. J. y Cáceres, Mª P. (2004). "Presente y futuro de la Formación Profesional en España: discriminación del subsistema de Formación Profesional Ocupacional (FPO)". En *Publicaciones*, Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla, nº 34. Universidad de Granada. Pp.: 161-177.
Hinojo, F. J; Aznar, I. y Alonso, S. (2006). Marco general y perspectiva de futuro de los programas comunitarios europeos de Educación y Formación Profesional. En *IX CIOIE: Políticas de gestión de las organizaciones educativas. Implicaciones para el currículum universitario en el marco europeo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
Homs, O. (2005). "La Formación Profesional en la nueva Ley de Educación". *Herramientas*, 30, págs. 6-13.
Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
II Acuerdo Nacional De Formación Continua (1997). BOE nº 28 de 1 de febrero de 1997.
III Acuerdo Nacional De Formación Continua (2000). Confederación Española de Organizaciones Empresariales.
Incual (2001). *La formación profesional en España*. Madrid: Instituto Nacional de Cualificaciones.
Incual (2008). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Madrid: INCUAL.
Jato, E. (1998). *La Formación Profesional en el contexto Europeo. Nuevos desafíos y tendencias.* Barcelona: Estel.
Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España.* Barcelona: EUB.
Jover, D. (1991). *La Formación Ocupacional.* Madrid: Popular/ MEC.
Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20/06/2002).
López-Fuensalida, C. (2007). "Centros Integrados de Formación Profesional". *Revista Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 7.
Lorenzo, M. (1996). Perfil organizativo del nuevo centro educativo. En A. Medina y S. Gento (Coords.). *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*, Colección Cuadernos de la UNED, Madrid.

Lorenzo, M. (1997) (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos. Análisis de casos prácticos.* Madrid: Universitas.
Lorenzo, M. (1998). Tendencias actuales en el estudio de las organizaciones educativas. En G. Rojas, y otros (Coord.): *Aspectos didácticos y organizativos de la educación. Tendencias actuales.* Granada: GEU.
Lorenzo, M., Ortega, J.A., y Sola, T. (Coord.) (1998). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales.* Granada: GEU.
Manzanares, J. y López, F.S. (2004). La Formación Profesional para el empleo en tiempos de cambio: "Cambiar de rumbo". *Herramientas*, nº 76, págs. 6-11.
Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional Reglada. En J. Gairin (Coord.). *Guías para la Formación Profesional* (www.guiasensenanzasmedias.es). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
Morales, J.A. (2006). "Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo. Una perspectiva desde Andalucía". *Educar*, 38. pp: 33-62.
Morales, J.A. y Bermejo, B. (1996). Formación profesional ocupacional, reforma y política en Andalucía. En J. Gairin y otros: *Formación para el empleo.* Barcelona: CIFO-UAB.
Parra, E. (2000). "El Sistema Nacional de las Cualificaciones". *Herramientas, 59*, 38-45.
Pedraza, B. (2005). La Formación Profesional en el entorno de la Unión Europea. En http://www.rieoei.org/deloslectores/300Pedraza.pdf (consulta diciembre, 2007).
Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid: Santillana.
Planas, J. (2002). "La formación a lo largo de la vida: relación entre formación inicial y formación continua". *Temáticos Escuela Española*, nº 5.
Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional (BOE 30/12/2005).

Soler, S. (2002). Planificación y organización de los centros de formación profesional específica. En B. Jiménez y R. Megias (Coords.). *Formación profesional: orientaciones y recursos*. Madrid: Cisspraxis.

La "berufsschule" en Alemania: estrategias de trabajo colaborativo entre la escuela de formación profesional y la empresa

Jesús Alemán Falcón
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. *Marco teórico*

La presente comunicación es fruto de una investigación centrada en el estudio del modelo alemán de formación profesional, en la que se analiza la estructura y organización de la Berufsschule, esto es, la escuela de formación profesional; este modelo combina la formación recibida en la escuela con aquella otra impartida en la empresa, por lo que se denomina sistema dual. Alemania es hoy una potencia económica gracias a este sistema.

El análisis desarrollado a lo largo de esta investigación se enmarca en una metodología descriptiva e interpretativa para la que he utilizado diferentes técnicas de investigación cualitativas tales como el análisis de fuentes, el estudio de casos, entrevistas abiertas con responsables de formación de diferentes instituciones y visitas de estudio a escuelas de formación profesional y empresas. En cuanto al estudio de las fuentes hay que señalar que he analizado obras y revistas especializadas así como documentos oficiales publicados por la Conferencia de Ministros de Educación (KMK), por gobiernos de diferentes Länder y por organismos oficiales como, por ejemplo, el Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB).

2. *Objetivos, estructura y organización de la Berufsschule*

La Berufsschule tiene como objetivo ofrecer una formación básica y especializada, ampliando y desarrollando la formación general adquirida previamente por los alumnos. Concretamente tiene a su cargo los siguientes cometidos (KMK, 1991):

- Proporcionar una capacitación profesional, en la que se unen

competencias profesionales con capacidades básicas de índole personal y social.

- Desarrollar una flexibilidad laboral que permita al individuo adaptarse a los continuos cambios existentes en el mundo del trabajo así como los que se producen en la sociedad en general.
- Despertar el interés por el perfeccionamiento profesional.
- Desarrollar en el alumno la capacidad de actuar de forma responsable en la conformación de su propia vida así como en la vida social y pública.

La Berufsschule se divide, por lo general, en un nivel básico y en un nivel especializado. El nivel básico está constituido por el primer año de la Berufsschule. Se denomina Año Básico de Formación Profesional. Puede desarrollarse en profesiones que pertenecen a una misma familia profesional de forma escolarizada a tiempo completo o de forma cooperativa. Este nivel está regulado por la Conferencia de Ministros de Educación Alemanes en un Acuerdo-marco publicado el 19.05.1978 que disponía que fueran los Länder los responsables de ella.

A la Berufsschule están obligados a asistir, por lo general, todos los jóvenes que no estén en una escuela a tiempo completo hasta que hayan terminado de cumplir los 18 años de edad, es decir, hasta el momento en el que vayan a cumplir los 19 años, o hasta que hayan titulado en su formación profesional. Esta obligación escolar está recogida en todas las leyes escolares existentes en los Länder. Los jóvenes que se forman en la Berufsschule y lo hacen bajo el modelo del sistema dual, esto es, asistiendo a las clases de la escuela así como a la formación impartida en la empresa, han de disponer de un contrato de aprendizaje firmado con la empresa.

Los jóvenes parados o en activo que no disponen de ningún contrato de aprendizaje y, sin embargo, están sometidos a la obligatoriedad escolar profesional han de acudir a otras escuelas de formación profesional, denominadas Berufsfachschulen, que son escuelas de FP a tiempo completo (KMK, 2003).

En los distritos rurales existe un tipo de escuela que se denomina

"Berufsschule de distrito" que engloba diferentes familias profesionales. Por el contrario, en las grandes ciudades la Berufsschule sólo acoge a aprendices de una única profesión. Los poderes públicos locales son los responsables económicos de la dotación de material y de espacios en estas escuelas, mientras que el Gobierno del Land asume los costes del personal.

Los grupos-clases de una Berufsschule se caracterizan por formar un grupo de alumnos de un determinado nivel en una profesión concreta. Cuando se da el caso de que hay pocos alumnos en una determinada profesión se organizan grupos heterogéneos de alumnos o se imparte dicha especialidad en pocos lugares del Land correspondiente, e incluso, en casos extremos, se imparte en un solo lugar de toda la República Federal Alemana, según un Acuerdo firmado por los Länder en la Conferencia de Ministros de Educación.

Como la mayor parte de las profesiones tienen una duración de tres o tres años y medio, cada uno de estos cursos son numerados o reciben una denominación por niveles: bajo, medio y alto.

El tiempo que el alumno tiene que acudir a la Berufsschule dentro del sistema dual se corresponde con la duración del contrato de aprendizaje. Dicha asistencia a la Berufsschule suele ser, por lo general, de dos días a la semana, debiendo acudir el aprendiz a la empresa los otros tres días. El número de horas que se ha de impartir en este tipo de escuelas es de cómo mínimo 12 horas a la semana, dividiéndose en clases de educación general y de formación en la especialidad correspondiente. Todo ello está en función de los planes de enseñanza así como de las tablas horarias establecidas por los Länder. Por lo general, el número de horas dedicadas a la especialización profesional en la Berufsschule es de 8 horas a la semana; dicha especialización está de acuerdo con los planes marcos de enseñanza establecidos por la Conferencia de Ministros de Educación que, según el Protocolo conjunto de resultados elaborado por dicha institución, son cotejados y comparados con los reglamentos de formación correspondientes (KMK, 2000); dichos reglamentos son utilizados por las empresas para la formación de los aprendices.

En los horarios se permite la existencia de asignaturas optativas que

sirvan para apoyar, profundizar o ampliar los conocimientos de los alumnos como, por ejemplo, en idiomas. Tal como se establece en el acuerdo marco de la Berufsschule del 15.03.1991 de la Conferencia de Ministros de Educación de los Länder se ha de cuidar la enseñanza de lenguas extranjeras que por su significado tengan que ver con cada una de las profesiones.

Un tipo de organización alternativa que se está extendiendo en las Berufsschule de algunos Länder es la distribución de las clases por bloques semanales, teniendo una duración, por curso escolar, de 13 semanas o dividiéndose en dos bloques de seis o siete semanas. El resto del tiempo deben acudir los aprendices a las empresas.

La Berufsschule ha desarrollado a lo largo de su historia cuatro tareas tradicionales, más una tarea adicional en la actualidad, que fundamentalmente implica que este tipo de escuelas sea un espacio de:

a) Transmisión de las enseñanzas de educación general

La precursora de la Berufsschule fue la escuela de perfeccionamiento, Fortbildungschule (Greinert, 1998), surgida a finales del siglo XIX, que valoraba e impartía contenidos de educación general. Por ello, se han mantenido esos contenidos en el canon de las asignaturas que se imparten en las enseñanzas de educación general tales como lengua alemana, ciencias sociales, religión, educación física. Estas enseñanzas desarrollan una doble función: servir de refuerzo y de compensación de desequilibrios. Esta formación general está al servicio de las enseñanzas profesionales. Así, la enseñanza de la lengua alemana tiene entre uno de sus cometidos facilitar las exigencias lingüísticas que requiere el desarrollo de una profesión; por ejemplo, los instaladores electrónicos aprenden a desarrollar una conversación con un cliente.

b) Formación personal y social

En concordancia con los objetivos relativos al desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión, la Berufsschule se encarga también de preparar en competencias personales y sociales (Cramer, 2002). En cuanto a las competencias personales hay que señalar que éstas abarcan las virtudes del trabajo,

que antiguamente eran descritas simplemente como aspectos relativos a la moralidad. Hoy en día las dimensiones que se tienen en cuenta son:

- la precisión,
- la seguridad,
- la confianza,
- el esfuerzo por un trabajo de calidad,
- la responsabilidad
- y la conciencia del deber.

Pero, por encima de ellas, sobresalen algunas otras como son la actuación en función de normas y valores morales y la responsabilidad ante el medio ambiente.
En cuanto a las competencias sociales habría que destacar la interacción con otras personas, mostrando para ello un comportamiento orientado al grupo, que esté basado en la capacidad de:

- cooperación
- contacto
- comunicación
- tolerancia
- actuación sincera y correcta
- lealtad
- y espíritu de equipo

c) Complemento a la formación profesional impartida en la empresa

La tercera función de la Berufsschule es servir de complemento a la formación impartida en la empresa, especialmente en el ámbito cognitivo como también en el psicomotor. En primer lugar se trata de proporcionar todas las cualificaciones de carácter cognitivo que se exigen para el ejercicio de una profesión. Todo ello en función del perfil

profesional, enseñándose aquello que sea útil para ser aplicado. La teoría impartida tiene un valor explicativo directo en la actuación profesional, tratándose de acoplar el sistema de enseñanza de la Berufsschule con las exigencias del puesto de trabajo a desarrollar en la empresa.

d) Educación por medio de la profesión

Lo que se aprende en la empresa ha de ser fundamentado, explicado, ampliado y profundizado, consiguiendo llevarlo a un nivel más alto de entendimiento. Por ello, las acciones de interrelacionar los conocimientos, de sistematizarlos, de hacer sinopsis y de extraer lo fundamental constituyen acciones que se sitúan en la primera línea de trabajo de la Berufsschule. El objetivo es la formación del trabajador especializado, pero detrás de ello está la necesidad de educar a ese individuo. Por tanto, todo individuo debe recibir una extensa y amplia formación que le sirva para el desarrollo como persona y que sobrepase las demandas de cualificación del sistema de empleo, pero a la vez situándose junto a ellas. Esta educación puede fructificar, llegando a desarrollarse la creatividad y la capacidad de innovación en el individuo.

e) Formación en competencias: objetivo fundamental en la actualidad tanto para la empresa como para la Berufsschule

En los últimos diez años se ha desarrollado una misma concepción educativa sobre la formación en las competencias profesionales, tanto por parte de la empresa como de la Berufsschule. En los dos ámbitos se conciben las competencias profesionales como un conjunto dividido en tres partes:

- Competencias especializadas y de método.
- Competencias personales.
- Competencias sociales.

Por tanto, las competencias profesionales conducen hacia el desarrollo de una capacidad de actuación profesional. En las competencias se combinan las capacidades del individuo con la finalidad de desarrollar su trabajo profesional. Así, las competencias están relacionadas con las personas, mientras que las cualificaciones están relacionadas con el

puesto de trabajo. Estas cualificaciones que están compuestas de aptitudes, habilidades, idoneidades y capacitaciones describen las exigencias que la empresa requiere para el desarrollo de un determinado puesto de trabajo. Con las competencias se completan las exigencias de cualificación, pero van más allá que éstas. La concepción educativa de competencia profesional busca la integración entre el sistema de formación profesional y el puesto de trabajo. Por tanto, una tarea actual de la Berufsschule consiste en proporcionar competencias profesionales de forma sistemática en procesos de aprendizaje básicos. Esto se traduce en la Berufsschule en un fomento teórico guiado y reflexivo sobre las capacidades de acción profesional. Se transmite un saber de actuación dentro de los procesos de aprendizaje escolares que integra un conocimiento de los hechos, de las causas, de los procesos así como de su aplicación. El conocimiento de los hechos se centra en el qué, el conocimiento de las causas en el porqué, el conocimiento de los procesos en el cómo, y el conocimiento de aplicación conlleva la intervención de los tres conocimientos anteriores cuando se realiza una actuación profesional. Este último dirige y controla la activación de los otros tres tipos de conocimientos. Por tanto, el cometido de la Berufsschule consiste en transmitir de forma cualitativa un conocimiento causal en relación con los hechos y los procesos. Por el contrario, el aprendizaje en la empresa se realiza en condiciones reales del puesto de trabajo; en él se destaca de forma expresiva el conocimiento de los hechos y de los procesos más que de las causas.

En síntesis, la tarea principal de la Berufsschule es la adquisición temprana de las competencias profesionales mediante el fomento teórico guiado y reflexivo sobre las capacidades de actuación profesional. La tarea de la empresa consiste en ampliar, profundizar, asegurar y fomentar la adquisición temprana de estas competencias profesionales. Los contenidos y los problemas que se enseñan en la Berufsschule son estudiados desde otros puntos de vista en la empresa. El aprendizaje profesional en una Berufsschule ocurre en campos de aprendizaje que comparten unos contenidos comunes pero divididos temáticamente. Un ámbito de aprendizaje es enseñado por

uno o dos profesores trabajando en equipo. Para ello se exige la disponibilidad de aulas en las que pueda desarrollarse la explicación de los contenidos junto con la realización de pruebas prácticas y elaboraciones teóricas y en las que se puedan realizar cambios sin obstáculos físicos. En este sentido los planes de enseñanza de la Berufsschule están divididos en campos de aprendizaje interrelacionados y no en las típicas asignaturas aisladas entre sí, como antiguamente podían ser teoría de la especialidad, cálculo técnico, dibujo técnico, etc. En lugar de ello, se enseñan campos de aprendizaje como, por ejemplo, bases de la electrotecnia, técnica de equipos, técnica de aparatos, técnica de mando y distribución y técnica de sistemas, etc. Estos ámbitos están orientados en función de las tareas y los procesos de actuación profesional que se requieren en la empresa. Esto incluye partes explicativas de carácter científico. La formulación de los objetivos en los campos de aprendizaje está orientada al fomento de las competencias profesionales, no siendo formulados exclusivamente en función de los resultados que se espera obtener, sino centrados en los procesos de aprendizaje y de elaboración por parte de los alumnos.

Al finalizar la formación en la Berufsschule se expide un certificado final si el alumno ha logrado alcanzar los objetivos, teniendo que tener para ello un rendimiento suficiente en todas las asignaturas (KMK, 1997). Si en alguna materia ha obtenido un rendimiento insuficiente, se podrá compensar dicho calificación con los resultados obtenidos en el resto de las materias, pero siempre según las disposiciones establecidas en cada uno de los Länder. A este certificado final de la Berufsschule se le adjunta una descripción de la cualificación obtenida en esa Berufsschule redactada en lengua alemana, inglesa y francesa. Otorga las mismas habilitaciones que concede el haber alcanzado el título expedido por la Hauptschule, que es la escuela secundaria de nivel I que abarca desde el quinto curso al noveno. También puede incluir las habilitaciones que se corresponden con el título de la Realschule, que es la escuela de secundaria de nivel I que abarca desde la quinta clase hasta la décima, si se cumplen algunas otras exigencias de mayor calado.

Un ejemplo sobre el funcionamiento de la Berufsschule es el Estado de Baden-Württemberg (Ministerio de Educación de Baden-Württemberg, 1998) . Allí la formación que se imparte en la empresa tiene, por lo general, una duración de tres días y medio a la semana, mientras que la formación teórica que se da en la Berufsschule tiene una duración generalmente de un día y medio. Existe un nivel básico que se corresponde con el primer año de duración de la formación profesional en el que se intenta dar un amplio conocimiento de toda la familia profesional. Se pretende que sea la base para una especialización posterior. Muchas profesiones están cada vez más estrechamente enlazadas entre sí. Después del nivel básico vienen los niveles técnicos que son dos, correspondiéndose con el segundo y tercer año de formación. Aquí se transmiten los conocimientos de la especialidad que son los que integran el verdadero perfil profesional.

3. *El profesorado de la Berufsschule*

El profesor/a de la Berufsschule está encargado de desarrollar una misión educativa de carácter estatal. Tiene que trabajar conjuntamente con las Cámaras de Industria y Comercio, con las Cámaras del Artesanado y con los tutores de las empresas. Las clases han de permitir al alumno/a profundizar y mejorar su educación general así como ofrecerle la perspectiva de continuar formándose en su carrera profesional.

Para poder ejercer como profesor en una Berufsschule se requiere cumplir los siguientes requisitos:

a) tener experiencia demostrada en una profesión reconocida oficialmente.

b) realizar los estudios universitarios conducentes a la titulación de profesor de secundaria en escuelas profesionales que, por lo general, suele tener una duración de 8 semestres y al finalizar presentarse al Primer Examen de Estado.

c) hacer el "Referendariat" que tiene una duración de 4 semestres y consiste en realizar una práctica en una Berufsschule. Al finalizar ésta, el alumno ha de presentarse al Segundo Examen de Estado.

Una vez que ha aprobado obtiene la titulación que le capacita para dar clase en una determinada familia profesional como, por ejemplo, técnica del metal o electrotecnia así como impartir clase en una asignatura común como puede ser lengua alemana, inglés, matemáticas, física, educación cívica, educación física, etc.

4. *La relación entre la Berufsschule y la empresa*

Las relaciones entre la empresa y la Berufsschule no siempre han sido armónicas, sino que han estado plagadas de conflictos. Según los artículos 30 y 70 de la Ley Fundamental, la Constitución Alemana, los Länder determinarán en sus correspondientes leyes escolares aquellas cuestiones relativas a la Berufsschule, tales como la obligatoriedad escolar profesional, la duración de las clases y de los contenidos a impartir así como la dotación de dichas escuelas. Por el contrario, la competencia legislativa en relación a la formación impartida en las empresas recae sobre el Gobierno Federal. Además como la relación contractual existente entre el aprendiz y la empresa tiene mucho que ver con una relación laboral, es por lo que, teniendo en cuenta el artículo 74 apartado 12 de la Ley Fundamental Alemana, la Ley de Formación Profesional de 1969 fue aprobada como una ley de carácter federal. Podemos afirmar que los problemas existentes de cooperación entre la escuela de FP y la empresa son, en parte, resultado de la situación jurídica existente.

Con la nueva ley de reforma de la formación profesional del año 2005, BerBiRefG, se regula la necesidad de cooperación entre ambas instituciones, con el fin de intentar paliar en la medida de lo posible estos problemas (BMBF, 2005). Dichos conflictos surgen en distintos ámbitos, especialmente, en lo referente a la organización temporal de las clases en la escuela así como en la calidad de la preparación de la prueba final de evaluación. También puede haber falta de sintonía en relación a los contenidos que se recogen en los planes de enseñanza de la Berufsschule y en los reglamentos de formación de las empresas, lo que complica aún más la situación.

En cuanto a los planes de enseñanza, los Länder han establecido que estos han de cumplir unas exigencias mínimas. Cada Land decreta su propio plan de enseñanza que generalmente va mucho más allá de

estos contenidos mínimos. Es por ello por lo que continuamente se oyen quejas sobre la gran cantidad de materia que hay que impartir en las distintas asignaturas de la Berufsschule. En cuanto a las enseñanzas referentes a las asignaturas de carácter troncal como lengua alemana, educación física, etc., los Länder tienen, por supuesto, plena autonomía en la regulación de dichos planes de estudio, pero tal como establece el artículo 35 de la ley de formación profesional de 1969, BBiG, el contenido de estas materias no es objeto de examen en la prueba final. Dicha situación genera quejas en el profesorado correspondiente, ya que los alumnos no muestran suficiente interés por dichas materias. El resto de materias que se imparten en la Berufsschule sí son objeto de evaluación en dicha prueba final, tanto de forma oral como escrita.

Para mejorar esta situación se ha establecido por ley que el tutor de empresa o Meister debe de animar al aprendiz para que éste acuda a la Berufsschule. No es suficiente con la propia voluntad del aprendiz, ya que se hace necesario la existencia de entrevistas y conversaciones de forma regular entre el aprendiz y el tutor para tratar sobre el sentido, la importancia y la finalidad que tiene la asistencia a la Berufsschule.

Los Reglamentos de formación que son aplicados por las empresas para instruir a sus aprendices son decretos cuya validez abarca toda la República Federal. Para mejorar la coordinación de los contenidos impartidos, tanto los reglamentos de formación como el diseño marco de los planes de enseñanza son trabajados de forma paralela entre el Gobierno Federal y los interlocutores sociales, por una parte, y la Conferencia de Ministros de Educación, por otra, haciendo concertar entre ellos cada uno de sus puntos, ya que lo que se pretende es posibilitar la existencia de un marco unitario a nivel federal para la enseñanza en la empresa y en la escuela. El gobierno federal no decreta un reglamento de formación sin que previamente se haya consensuado éste con todos los interlocutores sociales; los interlocutores tienen el derecho a participar pero también la obligación de llegar a acuerdos con las otras partes. Por tanto, el consenso es la base del trabajo conjunto de todos los participantes en el proceso de

elaboración de nuevos reglamentos.
Estos reglamentos son un elemento decisivo que asegura la calidad en la formación profesional impartida en las empresas. Asimismo obligan jurídicamente a todos los participantes en la formación: al responsable de la formación, al tutor, al aprendiz, a las Cámaras de Industria y Comercio y a las Cámaras del Artesanado. En cualquier reglamento de formación se han de recoger los siguientes contenidos:

- la denominación de la profesión
- su duración
- los conocimientos, habilidades y competencias a trabajar
- el plan marco de formación organizado a nivel conceptual como temporal en el que se recojan estos conocimientos y habilidades.
- los criterios de evaluación.

Gracias al contrato de aprendizaje que suscribe la empresa con los aprendices, éstos tienen el derecho legal a reclamar a la empresa que les enseñe las cualificaciones mínimas establecidas en el reglamento, esto es, los conocimientos, las habilidades y las competencias mínimas necesarias.
Las empresas son libres al decidir si desean ofrecer puestos de aprendizaje, cuántos aprendices desean contratar y en qué profesiones reconocidas oficialmente los capacitarán.
A lo largo de la historia, el gremio, en su calidad de entidad representante de la comunidad de artesanos de una ciudad, se encargaba de reglamentar la admisión y dispensación de los aprendices. En esta tradición se basa la responsabilidad que tienen las Cámaras de Industria y Comercio así como las Cámaras del Artesanado en cuanto al control de la formación de los aprendices y a las pruebas finales a las que deben presentarse.

5. *Conclusiones*

Para concluir hablaré de las ventajas del sistema dual. La sociedad en general valora mucho este sistema, porque se parte de la idea de que el trabajo práctico en la empresa es el lugar más conveniente donde poder desarrollar los comportamientos y los rasgos de la personalidad

que son necesarios para una actividad profesional técnica adecuada (Greinert, 1998). El puesto de trabajo es el lugar idóneo para adquirir experiencia en el trato social, para dominar métodos y, en consecuencia, para ser competente en el momento de actuar. En la empresa se consigue que el aprendiz se forme en una situación real, por lo que la distancia entre aprender y aplicar lo aprendido es mínima, y la recompensa que se obtiene a través de los resultados conseguidos constituyen importantes factores de motivación.

La escuela de formación profesional no puede estar al mismo nivel tecnológico que una empresa mediana o grande, ya que la adquisición de maquinaria y tecnología punta requiere la inversión de grandes sumas de dinero, siendo esto posible para una empresa, porque rentabiliza dicha inversión mediante el aumento de la producción y mediante la mejora de la calidad de los bienes y equipos elaborados o de los servicios prestados, lo cual se traduce en un incremento de las ventas y de los beneficios obtenidos. Una escuela de formación profesional siempre dependerá del presupuesto asignado por la administración educativa correspondiente.

Las empresas están convencidas de que podrán sacar provecho de esa "inversión en capital humano" a través de una mayor calidad de sus productos y de una mayor capacidad competitiva en los mercados. En muchas industrias se ha comprobado que la eliminación de fallos y de deficiencias de calidad resulta tanto más cara cuanto más tarde se detectan y eliminan en el proceso de fabricación. En consecuencia, la forma más barata de asegurar la calidad de la producción consiste en capacitar al personal de tal manera que cometa la menor cantidad posible de errores. Muchas empresas tienen claro que quien economiza en cualificación, no actúa de modo eficiente en términos de ahorro de costes, ya que tendrá que eliminar aquellos fallos que cometió el personal menos cualificado, lo cual resultará muy costoso (Lepper, 1983).

La formación dual permite ganar como aprendices y como futuros trabajadores a personas realmente motivadas, pudiendo percibirse durante el tiempo de aprendizaje los puntos fuertes y las debilidades de dichos aprendices, con lo cual se facilita la planificación del personal

necesario. Por tanto, la empresa tiene la posibilidad de conocer el comportamiento del aprendiz, pudiendo de esta manera evaluar mejor su posterior aplicación como empleado y reducir así el riesgo de realizar un reclutamiento equivocado del personal. Esta es la razón principal por la cual las empresas suelen capacitar a más aprendices de los que necesitan; además tienen que contar con la posibilidad de que algunos aprendices no concluyan la formación que empezaron, o que la concluyan con calificaciones poco satisfactorias o que al término de su formación deseen abandonar la empresa. En consecuencia, la empresa hace sus cálculos teniendo en cuenta un excedente estratégico de aprendices. Además, está claro que las empresas desean tener la posibilidad de elegir a los mejores aprendices de acuerdo a su nivel de rendimiento profesional y personal.

Decíamos antes que la sociedad en general respalda el sistema dual alemán; incluso desde el punto de vista de la política sindical, se cree que con personal bien cualificado es posible obtener convenios colectivos mejores. En Alemania los sindicatos participan insistentemente en todos los asuntos y tomas de decisiones relacionadas con la formación profesional (Arnold, 1996).

Otro elemento que conviene no olvidar es que desde el punto de vista de cualquier gobierno, el sistema dual alivia los gastos del presupuesto educativo, porque las empresas asumen ellas mismas los costos internos que genera dicha formación profesional. Además hay que tener en cuenta que generalmente el presupuesto educativo de cualquier nación o territorio se va incrementando año tras año, porque se intenta cubrir cada vez más un mayor número de necesidades sociales. También se está viendo que la transmisión de las enseñanzas en bloques temporales entre la Berufsschule y la empresa permite mejorar el aprovechamiento de los recursos materiales y humanos en la escuela, ya que con una buena organización escolar se puede formar a un mayor número de alumnos mediante el establecimiento para cada grupo de ellos de un turno de asistencia, con lo cual los gastos escolares disminuyen. Además a nivel curricular y pedagógico, se facilita la coordinación entre las diferentes ubicaciones de las enseñanzas.

El tamaño de la empresa no es criterio suficiente para determinar la calidad de la formación profesional. Si bien es cierto que en Alemania numerosas empresas grandes disponen de talleres de aprendizaje y centros de formación propios en los que es más sencillo ofrecer una formación sistemática y planificada, también existen muchas empresas medianas y pequeñas que ofrecen una formación de alta calidad (BIBB, 2008).

Por medio de la formación se persigue integrar mejor a los aprendices en la empresa. Estos futuros especialistas se compenetran con los valores y objetivos de la misma; por tanto, existe un provecho indirecto para la empresa por la fuerte identificación del aprendiz con ésta. Además se mejora la comunicación interna de la empresa, ya que durante la formación los aprendices pueden ir pasando por las distintas dependencias y departamentos de la misma, teniendo así conocimiento de todos los procesos internos de trabajo. Estos futuros trabajadores tendrán asimismo un mayor potencial creativo en la producción de nuevas ideas, pudiendo innovar sin alejarse de las condiciones reales de trabajo, ya que disponen de un amplio conocimiento de todas las instalaciones de la empresa y pueden valorar en qué medida dicha innovación puede afectar a otros departamentos y ser realmente aplicada.

Está claro que una empresa que no forma a aprendices tiene que recurrir al mercado de trabajo externo, lo que conlleva gastos de selección de personal que incluyen desde la publicación de las ofertas de trabajo en anuncios publicitarios, hasta la inversión en tiempo y dinero para la realización de entrevistas de selección. También el nuevo personal contratado genera gastos de familiarización y de adquisición de la práctica correspondiente, teniendo en numerosas ocasiones que recibir instrucción y adiestramiento inicial durante un determinado período de tiempo. Además en muchos casos ocurre que en el mercado de trabajo no se encuentran los especialistas adecuados para determinadas profesiones, por lo que el nivel de producción en la empresa puede verse afectado. También existe cierto riesgo en la selección de especialistas que han recibido una formación externa, ya que puede haber una concepción equivocada del papel a desarrollar en

la empresa. Con la formación propia se reduce, por tanto, la dependencia externa.

Hay que indicar, por último, que el sistema dual es atractivo para muchos jóvenes, incluso para aquellos que desean realizar una carrera universitaria. De hecho en Alemania un tercio de alumnos que comienzan estudios universitarios ha hecho una formación profesional dual, lo cual suele estar muy bien valorado, ya que, una vez acaban dichos estudios universitarios, tienen un mayor número de oportunidades laborales por disponer de una extensa base de cualificación y experiencia laboral. De todas formas, basta señalar que la posible vinculación a la empresa una vez terminada la formación es quizás el principal motivo de elección del sistema dual frente a otro tipo de estudios. Una gran parte de los aprendices son contratados por las propias empresas y cuanto más grandes sean las dimensiones de éstas, mayor será el número de aprendices que se vinculan laboralmente a ella. En las grandes empresas se contrata a casi tres cuartas partes de los aprendices mientras que en las pequeñas el índice de contratación es de casi la mitad.

6. *Referencias bibliográficas*

Arnold, R. y Münch, J. (1996). *Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsasubildung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

BIBB (1999). *Neue Prüfungen für neue Berufe.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

BIBB (2008). *Berufsbildungsbericht 2008*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

BLK (1972), *Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern der Länder.* Bonn: Bundesländerkommission.

BMBF (2005). *Ausbildung & Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung.* Berlín: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BMBF (2005). *Die Reform der beruflichen Bildung.*

Berufsbildungsgesetz 2005. Berlín: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
Cramer, G. y Kiepe, K. (Ed.) (2002). *Jahrbuch Ausbildungspraxis 2002.* Colonia: Fachverlag Deustscher Wirtschaftsdienst Gmbh & Co. KG.
Greinert, W-D. (1998). *Das "deutsche System" der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion.* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
KMK (1991). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule*. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder.
KMK (1997). *Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule.* Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder.
KMK (2000). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kutusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder.
KMK (2002). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2001. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.* Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder.
KMK (2003). *Forderungskatalog zur Sicherung der Berufsausbildung und Qualifizierung junger Menschen sowie zur effektiven Nutzung aller Ressourcen in der Berufsausbildung.* Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder.
KMK (2005). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Berufsbildungsreformgesetzes .* Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder.
Lepper, M.L. (1983). *Struktur und Perspektiven des dualen Systems beruflicher Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.* Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.
Ministerio de Educación de Baden-Württemberg (1998). *Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Berufsschulen vom 20. Juni 1978 geändert durch Verordnung vom 7. Juni 1998.* Stuttgart: Ministerio de Educación de Baden-Württemberg.

Ministerio de Educación de Baden-Württemberg (2004). *Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung im Berufsvorbereitungsjahr vom 22. Juli 2004*. Stuttgart: Ministerio de Educación de Baden-Württemberg.

(1) Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. SAGE, Thousand Oaks: California, USA.

Ver Texto

(2) Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Fuente:

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/colegio_sanjosedepalmete/normativa/Lea.p

Ver Texto

(3) Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. Fuente: http://bocold.cantabria.es/boc/datos/MES%202008-12/OR%202008-12-30%20251/HTML/2008-17534.asp?volver=1

Ver Texto

(4) Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació. Fuente: http://www.gencat.cat/diari/5422/09190005.htm

Ver Texto

(5) Ley 7/2010, de 20 de julio, de educación de Castilla-La Mancha. Fuente: http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=83000&textOnly=false&locale=es_ES

Ver Texto

(6) Fuente: http://www.gobcan.es/educacion/General/espint/Scripts/lanzador.asp?url=%2Feducacion%2FWebDGOIE%2Fscripts%2Fdefault.asp%3FIdSitio%3D14%26ID

Ver Texto

(7) Fuente: http://edu.jccm.es/cpr/competenciascuenca/

Ver Texto

(8) Fuente: http://www.competenciasbasicas.net/

Ver Texto

(9) Fuente: http://www.cbib.caib.es/

Ver Texto

(10) Fuente: http://phobos.xtec.net/xarxacb/intranet/index.php?module=P%E0gines&func=display&pageid=8

Ver Texto

---

(11) Fuente: http://icobae.blogspot.com/

Ver Texto

---

(12) Fuente: http://www.proyectoatlantida.net/

Ver Texto

La enseñanza de las materias relacionadas con la organización de las instituciones educativas

De la asignatura Organización del centro escolar en la Diplomatura de Magisterio a la asignatura Gestión e innovación de contextos educativos en los nuevos títulos de Grado

Amparo Martínez Cano
Mariano Gonzalo Herraiz Gascueña
Universidad de Castilla-La Mancha

1. *Contextualización o marco de referencia*

En el Plan de estudios de 71 y en las antiguas Escuelas de Formación del Profesorado de EGB (1) , la asignatura con la que se trataba de dar respuesta a la aspectos relativos a la organización de las escuelas, recibía el nombre de Política Educativa y Organización Escolar y se impartía en el 2º curso de la diplomatura, se trataba de una asignatura anual que suponía 60 (2) horas de dedicación por parte del profesor, ya que la concepción educativa del momento hacía recaer toda la iniciativa en el papel del mismo, y el alumno, como es sabido, apenas se limitaba a copiar los apuntes y repetir los contenidos que impartía el docente (3) .

La dimensión práctica de la asignatura dependía totalmente de la iniciativa del profesor. De tal forma que si como alumno tenías la suerte de encontrarte con un profesor conectado con la Escuela y comprometido con una visión práctica de la Política Educativa y la Organización Escolar podrías, incluso, conocer *in situ* la citada dimensión práctica de la organización de los centros escolares y la concreción de la política educativa del momento. Si el profesor no estaba interesado en la citada dimensión práctica, la asignatura Política Educativa y Organización Escolar se solía convertir en uno de los instrumentos y de las disciplinas más aburridas de la Pedagogía del último tercio del siglo XX, legislación y directrices educativas, la estructura del sistema escolar, el centro como unidad organizativa,

características, niveles, funciones, gestión pedagógica y administrativa, etc. *Un auténtico hueso como se decía en las Facultades de Pedagogía.*

En el Plan de estudios del 92 [(4)] , la asignatura destinada a recoger los aspectos organizativos de los centros escolares se sustituye por otra nueva que recibe el nombre de Organización del Centro Escolar, en este primer momento, la asignatura recibe un recorte importante con arreglo a la anterior asignatura Política Educativa y Organización Escolar, y de 60 horas pasa a 45 horas, y también sufre una interesante transformación, ya no se concibe como asignatura anual sino como una asignatura cuatrimestral, que se continúa impartiendo en el 2º curso de la diplomatura de Magisterio [(5)] .

En el Plan de Estudios del 99, la asignatura se mantiene prácticamente en los mismos términos en lo que se refiere a créditos y desarrollo de la asignatura, aunque en las Escuelas de Magisterio de la comunidad de Castilla-La Mancha sufre un transformación que tiene sus consecuencias, y que si bien es fruto de una decisión tomada por algunos profesores de los Departamentos de Pedagogía de las citadas Escuelas, otros, principalmente los pertenecientes a las áreas de Didáctica y Organización Escolar consideramos que dicha decisión, que suponía pasar la asignatura de impartirse en el segundo curso al primer curso, no fue acertada, pues los alumnos se enfrentaban con la citada asignatura sin haber recibido una formación didáctica básica que les acercase a la estructura del currículo de la escuela primaria [(6)] .

Desde el curso académico 2005/2006, el profesorado de la Escuela Universitaria Fray Luís de León de Cuenca optó por la aplicación de créditos ECTS [(7)] . En el curso 2004/2005, se realizó un proyecto piloto en la Especialidad de Lenguas Extranjeras. La necesidad de irse adecuando a un Espacio Europeo de Educación Superior y cierto éxito en la aplicación de la citada experiencia piloto motivó que se extendiera en los cursos sucesivos y a todas las especialidades que constituían las Diplomaturas de Magisterio: Educación Primaria, Educación Infantil, Lenguas Extranjeras, Educación Especial, Educación Musical y Audición y Lenguaje.

El Plan de estudios de 1999 constaba, en sus distintas Especialidades,

de 206/207 créditos distribuidos en asignaturas Troncales, Obligatorias, Optativas y de Libre Configuración. Las asignaturas de dicho Plan se distribuían entre 9 créditos (3 horas semanales durante todo el año), 6 créditos (4 horas semanales durante un cuatrimestre) y 4,5 créditos (3 horas semanales durante un cuatrimestre). Un crédito en dicho Plan equivalía a 10 horas lectivas de clase. La aplicación de créditos ECTS dificultaba la adaptación total de dicha modalidad (1 créditos ECTS equivalía a 25 horas) al Plan de 1999, no obstante, desde nuestra Escuela elaboramos un Plan Educativo que suponía un cambio de Metodología con una apuesta por la atención personalizada e incentivación de la participación de los alumnos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la adaptación de los horarios a la propuesta de los créditos ECTS.

Esta adaptación a los créditos ECTS y la gran modificación que en los estudios de la Diplomatura de Magisterio se iba a producir, para adaptarse a ese Espacio Europeo de Educación Superior, también iba a incidir en las asignaturas del área Didáctica y Organización Escolar **(8)** , aunque en esta comunicación sólo analicemos las propias de la sección del área Organización Escolar. *Organización del Centro Escolar*, asignatura troncal, presente en todas las especialidades de la anterior Diplomatura de Magisterio, que se transforma en *Gestión e Innovación de Contextos Educativos* y en los Grados de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil.

2. *Descripción de la aportación propiamente dicha*

La asignatura troncal Organización del Centro Escolar del Plan de Estudios de 1999 y presente, como ya hemos comentado, en todas las especialidades de la Diplomatura de Magisterio, se caracterizaba por lo siguiente:

Créditos tradicionales (teóricos + prácticos): 3+1.5

Créditos ECTS (horas totales dedicación del alumno): 4 (100 HORAS)

Carácter: TRONCAL.

Curso: 1º- Periodo: Segundo cuatrimestre.

El BOE del 29 de octubre de 1999 especificaba que, la citada asignatura, debía tratar los siguientes aspectos (descriptores):

- La estructura del sistema escolar, características y niveles.

- El Centro como unidad organizativa: funciones directivas, de gestión pedagógica y de administración.

- El Plan de Centro.

- La organización de alumnos, profesores, recursos, espacios, horarios, actividades.

- El Centro y la Comunidad Educativa.

- Derechos y deberes del profesor.

- Evaluación de centros.

- Análisis de experiencias de organización.

- Referencias de los modelos estudiados a las diferentes especialidades de magisterio.

Desde el curso académico 2009/2010 esta asignatura de primer curso se convalida por *Gestión e innovación de contextos educativos*.
En el grado de **Maestro de Educación Infantil** la citada asignatura presenta las siguientes características o se define por los siguientes datos:

1. DATOS GENERALES DE LA ASIGNATURA	
ASIGNATURA: Gestión e innovación de contextos educativos	CÓDIGO:
MODULO 115: MÓDULO ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR, MATERIALES Y HABILIDADES DOCENTES (Asignatura y materia única del módulo)	GRADO: Maestra y Maestro de Infantil.
TIPOLOGÍA: Formación básica	CRÉDITOS ECTS: 6 (150 horas)
CURSO: 2 Curso de Grado Educación Infantil	SEMESTRE: Segundo
LENGUA EN QUE SE IMPARTIRÁ: Castellano	USO DOCENTE DE OTRAS LENGUAS: No
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MÓDULO 1.- Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada estudiante,	RESULTADOS DE APENDIZAJE 1.- Saber identificar los diferentes espacios educativos en los que se puede trabajar con el alumnado de infantil para organizar cada uno de ellos en función de sus características. 2.- Identificar y diseñar cada una de las partes de de los documentos

de la función docente. 2.- Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes. 3.- Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención de cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo de 0-3 años y de 3-6 años. 4.- Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.	institucionales referidos de Educación Infantil. 3.- Detectar variables específicas de carácter innovador para ser incorporadas a los espacios educativos de Educación Infantil. 4.- Saber llevar a cabo el diseño del espacio educativo en Educación Infantil introduciendo variables de carácter innovador. 5.- Organizar adecuadamente los espacios en Educación Infantil en función de las peculiaridades del alumnado y de las características de los objetivos de aprendizaje. 6.- Demostrar habilidades para impartir la docencia en la etapa de Educación Infantil. 7.- Identificar las situaciones de trabajo adecuadas para la etapa de Educación Infantil tanto dentro como fuera de la escuela

Además se ofrece una descripción básica de los contenidos que se trabajan y que son para la MATERIA 1. PEDAGOGÍA IV:

Fundamentos de la gestión y organización de los contextos educativos en Educación Infantil.

Gestión de tiempos y espacios en la etapa de Educación Infantil.

Habilidades docentes en Educación Infantil.

El trabajo en equipo con padres madres y otros profesionales implicados en la etapa de Educación Infantil.

La innovación educativa en Educación Infantil.

La organización de la etapa de Educación Infantil en el sistema educativo español.

Funciones de los recursos humanos implicados en la organización.

Nuevos espacios y tiempos en la etapa de organización infantil.

En el grado de **Maestro de Educación Primaria** la citada asignatura presenta las siguientes características o se define por los siguientes datos:

1. DATOS GENERALES DE LA ASIGNATURA	
ASIGNATURA: Gestión e innovación de contextos	CÓDIGO:

educativos	CÓDIGO:
MODULO 1.1.2. PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS (no es la única asignatura de la materia)	GRADO: Maestra y Maestro de Primaria.
TIPOLOGÍA: Formación básica	CRÉDITOS ECTS: 6 (150 horas)
CURSO: 2 Curso de Grado Educación Primaria	SEMESTRE: Segundo
LENGUA EN QUE SE IMPARTIRÁ: Castellano	USO DOCENTE DE OTRAS LENGUAS: No
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MÓDULO 1.- Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12 2.- Conocer los fundamentos de la Educación Primaria 3.- Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan 4.- Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. 5.- Conocer los profesos de interacción y comunicación en el aula. 6.- Abordar y resolver problemas de disciplina. 7.- Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. 8.- Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática 9.- Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. 10.- Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula 11.-Conocer y aplicar experiencias innovadoras en Educación Primaria 12.- Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad 13.- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación. 14.- Desarrollar la capacidad de autocrítica.	RESULTADOS DE APRENDIZAJE 1.- Dominar la terminología específica de las materias que componen el módulo. 2.- Explicar las distintas dimensiones del proceso educativo. 2.- Describir e interpretar las relaciones entre teorías educativas y realizaciones prácticas. 3.- Distinguir experiencias educativas de carácter innovador y detectar las posibles aplicaciones prácticas. 4.- Relacionar la evolución histórica de la educación en España con el contexto socioeducativo. 5.- Diseñar y aplicar proyectos educativos sobre educación en valores. 6.- Diseñar, aplicar y evaluar correctamente programaciones didácticas. 7.- Analizar la función docente. 8.- Identificar y diseñar cada una de las partes de los documentos institucionales de la Educación Primaria. 9.- Trabajar eficazmente tanto de forma individual como en equipo.

Los contenidos que se trabajan en esta materia única del MODULO 1.1.2. PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS (materia formada por dos asignaturas: Tendencias contemporáneas de educación y Gestión e innovación de contextos educativos), son en la MATERIA 1. PEDAGOGÍA II:

El proceso educativo en todas sus dimensiones. Teorías educativas y experiencias prácticas en Educación Primaria.

Fundamentos y técnicas de la educación en valores.

Origen y evolución de la Educación Primaria en el sistema educativo español y en el contexto europeo e internacional.

Reconstrucción de la memoria histórica de la escuela a través de la familia.

Legislación y organización de la escuela primaria en España.

Educación en valores.

Teoría y práctica de la programación didáctica.

El proyecto educativo en Educación Primaria

Otro factor diferenciador de la forma de trabajar en la diplomatura y en el Grado son las competencias, que aparecen unidos a los Títulos de Grado y que no se trabajaban en la Diplomatura.
Las competencias se han dividido en 2 bloques:

I. Competencias generales del título

II. Competencias específicas de módulo

Dentro de las competencias generales de título, encontramos [(9)] :

1. Competencias **generales comunes a los títulos de Grado**.

2. Competencias **generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado.**

3. Competencias **generales propias de los Títulos de Graduado en Maestro en Educación Primaria/Infantil**:

4. Competencias **generales específicas del Título de Graduado en Maestro en Educación Primaria/infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha**.

Deberíamos encontrar en ambos grados las mismas competencias generales de título, (grupos 1 y 2) pues son comunes a todos los títulos de grado y no ocurre así. De hecho en el grado de **Primaria** se desarrollan las competencias:

Del grupo 1, (Competencias generales comunes a los títulos de

Grado) las (1.4, 1.5 y 1.7)

Del grupo 2 (Competencias generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado.) únicamente la (2.2)

En el grado de **Infantil**, se desarrollan:

Del grupo 1, las competencias (1.1., 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7. 1.8)

Del grupo 2 tan sólo la (2.3)

En cuanto a las competencias específicas, puesto que ambas asignaturas de los Grados de Infantil y Primaria pueden ser convalidadas por la Organización del Centro Escolar, también deberían trabajar competencias semejantes y como puede observarse en la descripción de las citadas asignaturas esto no ocurre.

3. *Metodología*

En nuestra comunicación y como todavía no tenemos datos de la respuesta que la citada asignatura, Gestión e innovación de contextos educativos, va a producir en los alumnos del Grado de Maestro, nos limitaremos por ahora a efectuar una comparación entre ambas asignaturas. Con la certeza de que en un futuro muy próximo ya contaremos con datos que iremos incorporando al citado análisis comparativo, materias, áreas y estudios.

Desde el punto de vista formal y ante la escasez todavía de datos provenientes de las aportaciones de los alumnos de Grado, nos limitaremos por ahora a valorar la validez y la conveniencia de la convalidación de una asignatura por otra, sobre todo a través de los documentos legales que las regulan. Posteriormente iremos incrementando este análisis comparativo a través del desarrollo de la asignatura Gestión e innovación de contextos educativos en los Grados de Educación Infantil y Primaria.

4. *Aspectos comparativos relevantes*

1. Organización del centro escolar constituía una asignatura troncal en todas las especialidades de Magisterio y Gestión e innovación de contextos educativos, constituye también una asignatura básica en los títulos de grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria.

2. Gestión e innovación de contextos educativos, es una asignatura

única, en una materia única en su módulo en el Gado de Infantil, en cambio en el Grado de Primaria, aunque la materia es única (Pedagogía), está formada por dos asignaturas distintas, de las cuales una es la Gestión e innovación de contextos educativos.

3. Organización del centro escolar formaba parte del grupo de asignaturas de 4.5 créditos, mientras que Gestión e innovación de contextos educativos forma parte del grupo de asignaturas de 6 créditos. ¿No se haría necesario que ese 1.5 crédito de diferencia también fuese tenido en cuenta a la hora de la convalidación? O que el alumno que solicita la convalidación de la asignatura de 4.5 créditos por la de 6 créditos justificase de alguna forma ese 1.5 crédito de diferencia.

4. ¿No sería necesario que la propuesta de convalidación de la asignatura *Organización del centro escolar* por *Gestión e innovación de contextos educativos* compartieran descriptores?, entre la antigua Diplomatura y el actual Grado, con el agravante de que dichos descriptores presentan diferencias, incluso, entre el Grado de maestro de Educación Infantil y el de Educación Primaria. Es decir, no sería necesaria una adaptación de los antiguos descriptores de la Diplomatura de Magisterio al título de Grado de Maestro en Educación Infantil y primaria.

5. Por último resulta significativo que la realización de la Guía Docente y la Ficha de la Asignatura de *Organización del centro escolar* eran competencia individual de los profesores, en cambio, la nueva asignatura, sólo exige, por ahora, la elaboración de una Guía Académica común para todo el profesorado del Departamento que imparte *Gestión e innovación de contextos educativos*. Aspecto que presenta ventajas a la hora de convalidar, pero que también puede ser objeto de análisis, sino sobre su conveniencia si en cuanto al grado de rigidez en la conducción de la docencia.

En conclusión, subrayamos que las decisiones de convalidación deben ser más meditadas y justificadas. Buscando un equilibrio entre la conveniencia de la promoción del ya titulado, en este caso Diplomado en Magisterio, con los requisitos que justifican la citada convalidación, Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria. Lo cual exige, al

menos, una adaptación de los indicadores de la Diplomatura de Magisterio en la asignatura *Organización del centro escolar* a las competencias de la asignatura *Gestión e innovación de contextos educativos.*

5. *Referencias bibliográficas*

Anteproyecto de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales. Grado de maestro en Educación Primaria por la UCLM. UCLM.

Aneca (2003). *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*.

Anteproyecto de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales. Grado de maestro en Educación Infantil por la UCLM.

Barroso Billar, M.E. (1978) El plan de estudios de la Sección de.... *Cauce*. Núm. 1. Centro virtual Cervantes. Pag. 189-201 cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce01/cauce_01_013.pdf. consultado el 13 de septiembre de 2010.

Guía Académica curso 2006-2007 de la E.U de Magisterio "Fray Luis de León" de Cuenca. UCLM. Depósito legal: CU-407-2006. Trisogar S: Tarancón.

Herraiz Gascueña y Martínez Cano, A. (2008). Un análisis crítico a la propuesta del plan de estudios para el grado de maestro por la Universidad de Castilla la Mancha), *Actas III Encuentro Iberoamericano en educación. Universidad de Alcalá*. Guadalajara.

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Organización y gestión del centro escolar: cómo afrontar su enseñanza en la titulación de Grado en Magisterio

Susana Molina Martín

Mª Concepción Álvarez García

Ramón Pérez Pérez

Facultad de Educación. Universidad de Oviedo

1. *Contextualización*

En esta comunicación nos centraremos en la enseñanza de la asignatura *Organización y Gestión del Centro Escolar*. Se trata de una asignatura básica y obligatoria del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de *Grado en Maestro/a de Educación Primaria*. Su impartición se realizará en el segundo semestre del primer curso en la *Facultad de Formación del Profesorado y Educación* de la Universidad de Oviedo.

Esta asignatura, de seis créditos, es significativamente profesionalizante e imprescindible en la formación inicial de los maestros y maestras, dado que les muestra las fórmulas de organización y funcionamiento de los centros escolares y les proporciona los conocimientos necesarios para diseñar y poner en marcha proyectos de mejora de los mismos.

Para lograr lo anteriormente expuesto, se contará con ciento cincuenta horas, de las cuales un 40% serán de trabajo presencial (sesenta horas) y un 60% de trabajo no presencial (noventa horas). Concretamente, de las horas presenciales, treinta y cinco se dedicarán a la exposición de los planteamientos teóricos que definen y fundamentan la asignatura y las restantes (20 horas) tendrán un carácter práctico, dada la evidente dimensión aplicativa de los contenidos (Figura 1). Mientras que el trabajo no presencial implicará la realización de tareas tanto de forma individual como en grupo.

TRABAJO PRESENCIAL		
Modalidades	**Horas**	**%**
Clases Expositivas	35	23,33
Práctica de aula / Seminarios / Talleres	20	13,33
Tutorías grupales	2	1,33
Sesiones de evaluación	3	2
Total	60	40%

Figura 1. Modalidades de trabajo presencial (Fuente: *Guía Docente*)

Esta asignatura se va a desarrollar dentro de un modelo didáctico pluri-metodológico, en el que destaca la combinación de las exposiciones sobre las ideas fundamentales de cada temática por parte del profesorado con la elaboración personal del conocimiento por cada alumno, principal protagonista de los aprendizajes. Para ello, el alumnado tendrá que participar activamente en este proceso,

mediante la búsqueda de información complementaria de acuerdo con sus intereses que integrará y transformará en conocimiento, las exposiciones al grupo clase de diversas temáticas relativas a los contenidos de la asignatura, los trabajos realizados en equipo sobre casos o problemas a resolver, las discusiones sobre temáticas organizativas tradicionales y de actualidad, etc.

En cuanto al sistema de evaluación de los estudiantes, se realizará ponderando, de acuerdo con porcentaje indicado, los aspectos que figuran en la Figura 2.

EVALUACIÓN	
Aspectos a Evaluar	% Máximo
Actividades prácticas presenciales	20%
Actividades individuales no presenciales	20%
Prueba escrita	60%

Figura 2. Evaluación de la asignatura (Fuente: *Guía Docente*)

2. *Descripción de la aportación*

La asignatura *Organización y Gestión del Centro Escolar* se encuentra en una situación nueva, tras sufrir un cambio en el contexto didáctico-organizativo y en el curso en el que se imparte. Mientras en el Plan de Estudios conducente al título oficial de *Diplomado en Magisterio* se cursaba en 3º, bajo la denominación *Organización del Centro Escolar*, en el actual título de *Grado en Maestro/a de Educación Primaria* se cursa en 1º. De ahí, que creamos necesario analizar las nuevas condiciones en las que se impartirá la docencia durante el curso 2010-2011, primer año en el que se pone en marcha esta materia, para planificarla adecuadamente.

Como se puede observar, se trata de hacer frente a los cambios que derivan de la implantación de los nuevos títulos de Grado, lo que repercutirá en la calidad de la enseñanza impartida. Cabe destacar dos modificaciones fundamentales, la primera relacionada con los aspectos metodológicos, y la segunda, que viene generada por un alumnado de reciente incorporación a los estudios de maestro. En el análisis de todo ello centraremos esta comunicación.

3. *Metodología*

Para alcanzar estos objetivos, realizaremos las siguientes tareas durante el primer semestre del curso 2010-2011:

- Tarea 1. Se retomará el análisis de la documentación relacionada con el nuevo título de Grado en Magisterio en la Universidad de Oviedo, con especial referencia a la mencionada asignatura.
- Tarea 2. Se realizará un diagnóstico inicial del conocimiento del alumnado que cursa primero y tercero sobre temáticas vinculadas a la asignatura.
- Tarea 3. Se adecuará la asignatura *Organización del Centro Escolar* impartida en tercer curso de la Diplomatura de Magisterio [puede verse la metodología utilizada en cursos anteriores en Molina (2008, 2009)] a primer curso, teniendo en cuenta las aportaciones del Cuestionario y las nuevas condiciones organizativas.

4. *Resultados: primeras aportaciones*

En relación con la Tarea 1, cabe hacer la comparación entre los objetivos y contenidos de la asignatura en ambos planes de estudio.

En relación con los objetivos de la asignatura, cabe decir que seis de ellos se mantienen, aunque otros cambian (aparecen sombreados en la Figura 3). Así, los objetivos de la asignatura que en el Plan de Estudios de 1993 se centraban en el estudio científico de la Organización Escolar, han sido sustituidos por otros más prácticos más centrados en la organización de la respuesta educativa al alumnado del centro en el Plan de Estudios de 2010.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA	
PLAN DE ESTUDIOS 2010	**PLAN DE ESTUDIOS 1993**
Describir, analizar y valorar los principales elementos de funcionamiento de un centro escolar.	Describir, analizar y valorar los principales elementos de funcionamiento de un centro escolar
Conocer los fundamentos y principios legislativos que regulan en funcionamiento de las escuelas, así como el proceso histórico de su configuración	Conocer la legislación básica que regula el funcionamiento de las escuelas
Desarrollar en el alumnado la clarificación y el rigor en el uso del lenguaje científico y técnico propio de la disciplina que le permita expresar de forma articulada y rigurosa su pensamiento así como las vinculaciones entre las teorías y las prácticas organizativas.	Desarrollar en el alumnado la clarificación y el rigor en el uso del lenguaje científico y técnico propio de la disciplina que le permita expresar de forma articulada y rigurosa su pensamiento así como las vinculaciones entre las teorías y las prácticas organizativas
Desarrollar una actitud de curiosidad y de crítica constructiva que permita al alumnado el cuestionamiento permanente de cualquier	Desarrollar una actitud de curiosidad y crítica constructiva que permita al alumnado el cuestionamiento permanente de cualquier

conocimiento y cualquier razonamiento fragmentario de la realidad organizativa	conocimiento y cualquier razonamiento fragmentario de la realidad organizativa
Conocer y desarrollar estrategias de intervención dirigidas a mejorar las estructuras y el funcionamiento de las organizaciones escolares.	Conocer y desarrollar estrategias de intervención dirigidas a mejorar las estructuras y el funcionamiento de las organizaciones escolares
Promover la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje mediante la aplicación de modelos de aprendizaje que se basen en la búsqueda, el debate, la reflexión, el trabajo en equipo, el compromiso y la reelaboración del conocimiento.	Promover la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje mediante la aplicación de modelos de aprendizaje que se basen en la búsqueda, el debate, la reflexión, el trabajo en equipo, el compromiso y la reelaboración del conocimiento
Saber participar con criterios de calidad en la definición del proyecto educativo y la actividad general	Dominar cognitivamente los conceptos y dimensiones básicas de la Organización Escolar como ciencia teórica, normativa y aplicada
Saber abordar los problemas de convivencia y disciplina partiendo del Reglamento de Régimen Interno del centro	Familiarizarse con métodos, técnicas y procedimientos aplicables a la indagación pedagógico-organizativos con el fin de redescubrir y reelaborar los conocimientos de forma científica
Analizar y comprender los procesos educativos del aula en su contexto próximo y general	Enjuiciar críticamente los modelos organizativos más habituales implantados en las escuelas
Aplicar y conocer distintas metodologías de innovación educativa y técnicas de investigación sabiendo identificar y proponer indicadores de evaluación	Apreciar el valor del estudio de la asignatura para la comprensión y aporte de soluciones a las problemáticas que se producen en el seno de las instituciones educativas
Saber promover e implementar programas educativos	

Figura 3. Objetivos de la asignatura en ambos Planes de Estudio

En relación con los contenidos, cabe decir que en el Plan de Estudios de 2010 desaparecen aquellos contenidos relacionados con el estudio científico de la organización, a la vez que se incorporan otras más relacionados con la mejora y la innovación de la escuela.

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA	
PLAN DE ESTUDIOS 2010	**PLAN DE ESTUDIOS 1993**
TEMA 1. Contextos socio-culturales de la intervención educativa, su complejidad y diversidad.	TEMA 1. La Organización como ámbito de conocimiento científico y profesional.
TEMA 2. El centro escolar como organización: sus componentes.	TEMA 2. Estructura del Sistema Educativo Español.
TEMA 3. Estructura y organización del sistema educativo: contexto y texto de la acción educativa.	TEMA 3. El gobierno de los centros escolares.
TEMA 4. Teoría y práctica de la organización de la actividad escolar: estructuras y estrategias de	TEMA 4. Planteamientos organizativos de los centros escolares. La

intervención.	planificación institucional.
TEMA 5. Cultura y sistema de relaciones en las organizaciones escolares: de los equipos de trabajo al trabajo en equipo.	TEMA 5. Organización y gestión de los recursos humanos y materiales de los centros escolares.
TEMA 6. Mejora de la escuela y procesos de innovación: escuela y comunidad.	TEMA 6. Desarrollo de la comunidad educativa.
	TEMA 7. La investigación, la evaluación y la innovación en los centros escolares.
	TEMA 8. Modelos teóricos aplicados a la Organización Escolar.

Figura 4. Contenidos abordados en la asignatura en los dos planes de estudio

En relación con la Tarea 2, cabe mencionar que dado que la mayor parte de los estudiantes de 1º curso han estado escolarizados en el Sistema Educativo no universitario durante por lo menos una década y reciben informaciones desde los medios de comunicación, consideramos que tienen unos conocimientos previos que es recomendable recordar y que serán el punto de partida sobre el que iniciar el estudio y la reflexión sobre la organización de la escuela. También los estudiantes de 3º curso tienen unos conocimientos previos, que creemos que deberían ser más amplios, si tenemos en cuenta las asignaturas cursadas y su experiencia en el Prácticum I.

La importancia del conocimiento previo en la realización de nuevos aprendizajes es un principio ampliamente aceptado en la actualidad, de ahí que sea necesario planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje tras realizar una exploración global sobre los conocimientos del alumnado acerca de la organización escolar al iniciar el curso (Molina, 2005a; 2005b).

La técnica que utilizaremos para la recogida de datos será un Cuestionario (Figura 5), construido con ocho preguntas de respuesta abierta. En su elaboración se han tenido en cuenta las competencias a alcanzar, los objetivos y el contenido básico recogidos en la *Guía Docente* de la asignatura.

CUESTIONARIO "ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR"

Titulación: _____

Curso:_____

Razones para cursar Magisterio:

En este cuestionario te hacemos unas preguntas que consideramos relevantes para comenzar la enseñanza de esta asignatura, a las que te pedimos que respondas teniendo en cuenta lo que has leído, escuchado o vivido.

1. ¿Qué es para ti un maestro?
2. ¿Cuáles son las tareas más importantes de un maestro?
3. ¿Qué es para ti una escuela?
4. ¿Qué modalidades de centros conoces donde se imparta la educación obligatoria?
5. ¿Qué aspectos de la organización de una escuela destacarías?
6. Enumera aquellos elementos incluidos en la organización de un centro escolar:
7. ¿En qué situaciones consideras que un/a profesor/a debe colaborar con otros/as?
8. ¿Con qué personas e instituciones del entorno piensas que la escuela debe estar en relación?
9. ¿Qué documentos internos del centro conoces donde el equipo docente pueda reflejar las decisiones organizativas tomadas?
10. ¿Qué esperas de esta asignatura?

¡¡¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!

Figura 5. Cuestionario de recogida de información

Al tratarse de una asignatura de primer curso, cuya impartición no comienza hasta la última semana de septiembre de 2010, ahora únicamente podemos aportar el Cuestionario que pretendemos aplicar. No obstante, para las fechas de desarrollo del Congreso podremos aportar un análisis de los datos, así como un diseño coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Tarea 3).

5. *Reflexión final*

Hoy, estamos asistiendo a la creación de una nueva Universidad, al inicio de una nueva cultura universitaria centrada en el estudiante, que está impulsando nuevos modelos educativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura *Organización y Gestión del Centro Escolar*, en consecuencia, sufrirá cambios, precedidos de una reflexión y un debate sobre los diversos elementos implicados en el mismo. Es en ese momento, en el que nos encontramos.

6. *Referencias bibliográficas*

Molina Martín, S. (2005a). "Los conocimientos previos de los estudiantes de tercer curso de Magisterio acerca de la Organización Escolar: implicaciones para la docencia universitaria". *Aula Abierta* 85,

105-122.
Molina Martín, S. (2005b). "Organización Escolar: innovaciones en la formación inicial del profesorado". *Anuario de Pedagogía*, 7, 265-282.
Molina Martín, S. (2008). Las tecnologías en la metodología de aprendizaje de la asignatura de Organización Escolar. En Mª E del Moral y R. Rodríguez (coord.). *Experiencias docentes y TIC* (pág. 325-343). Barcelona: Octaedro /ICE de la Universidad de Oviedo.
Molina Martín, S. (2009). "Una manera de integrar las herramientas tecnológicas en la formación de maestros". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (12,1), 139-150.

Transición de la Diplomatura al Grado: la enseñanza de la asignatura de Organización y gestión en la perspectiva de las exigencias metodológicas del EEES

Manuel Rodríguez Sánchez
Universidad Complutense de Madrid

1. *Introducción*

La integración en el EEES supone para los docentes cambios profundos en la manera de concebir la enseñanza universitaria y consecuentemente en diversos aspectos de su actuación docente: disposición y organización de materiales, tiempos y espacios, metodología a utilizar y formas de evaluación. Delgado (2006) precisa que en este nuevo contexto, el objetivo principal del proceso de aprendizaje consiste no sólo en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sino que queda supeditado al desarrollo de una serie de competencias, esto es, capacidades y destrezas, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales. Así, La primera gran diferencia que se encuentra al comparar los antiguos programas de asignaturas y las actuales fichas didácticas es que, si bien en aquellos el núcleo organizador eran los contenidos -estructurados en torno a una breve selección de objetivos o bien al contrario, objetivos seleccionados según los contenidos, lo que quizá fuera más frecuente-, encontramos ahora que el núcleo organizador son las competencias. De este modo, los restantes elementos curriculares, -contenidos, metodología y evaluación- quedan supeditados al desarrollo de las competencias según la

definición y selección que de ellas se haya hecho.
El docente investigador se enfrenta a una triple tarea. Por una parte ha de enseñar su disciplina, por otra ha de investigar para hacerla avanzar y, en coherencia con las anteriores, ha de investigar sobre la práctica docente para enseñar mejor. Entendemos que no hay prelación en estas tres actividades, todas son igualmente necesarias, importantes, complementarias y consustanciales en el quehacer del docente universitario que, por el hecho de serlo, está comprometido en ese proceso de investigación para la mejora constante: la innovación docente depende de generar conocimiento explicito acerca de la propia práctica docente. Esta manera de vincular la innovación docente y la investigación debe tener como consecuencia inmediata el aumento de la calidad de la educación superior (González Jiménez, 2005).

Bain (2004: 195) indica que es necesaria una nueva clase de universidad y, consecuentemente, de profesor universitario: "Más que

pensar en términos de la dicotomía tradicional entre docencia e investigación (...) podemos empezar a pensar en nosotros mismos como una universidad del aprendizaje preocupada por el aprendizaje tanto de los profesores (investigación) como de los estudiantes (docencia), así como por las formas como el aprendizaje de unos puede beneficiar al de los otros".

La investigación sobre la práctica docente es siempre necesaria, pero en este momento de transición, en el que aún coexisten en la Universidad titulaciones adaptadas al EEES con las que se encuentran en extinción, adquiere una especial dimensión, por lo que consideramos de gran importancia que los docentes evalúen su propia actuación, obtengan información del proceso y de los resultados, reflexionen y la retroalimenten en un proceso de mejora continua. Se trata, pues, de efectuar un ejercicio de autoevaluación, o evaluación formadora que, más allá de cualquier otra evaluación institucional externa, debe favorecer la secuencia de mejora de la calidad docente, y por ende, de la institución universitaria. Por lo general, las evaluaciones externas se refieren principalmente a aspectos relacionados con el cumplimiento por parte del docente investigador de sus obligaciones -horarios, asistencia, puntualidad, uso de medios disponibles, cumplimiento del horario de tutorías, información y desarrollo del programa, trato con los alumnos, entre otras-, pero consideramos que lo verdaderamente importante son los aspectos relacionados con la calidad de la docencia del profesor evaluado, que no pueden ser detectados, o con mucha dificultad, por este tipo de evaluación, puesto que responden a cualidades profesionales y personales difíciles de medir mediante técnicas de tipo cuantitativo, pero sí es posible que, a través de un proceso de investigación - acción llevado a cabo por el propio docente investigador salgan a la luz y se constituyan en puntos de evolución, innovación y mejora docente continua. En este sentido, Przemycki (1991) se refiere a la evaluación formadora considerando la reflexión sobre los propios errores de modo que el error se convierta en el punto de partida de un proceso de autoaprendizaje. Autoevaluación que debe considerar, además, la realizada por los propios alumnos, sobre sí mismos y sobre el proceso,

y que debe formar parte del propio proceso formativo. Nuestro análisis persigue complementar las actuales prácticas evaluadoras institucionales de la calidad docente, concediendo la mayor importancia a los aspectos estrictamente relacionados con la docencia y orientando la investigación hacia ella, dado que, siguiendo a González Jiménez y equipo (2010: 284), el docente "(...) investiga para enseñar y enseña investigando", como mejor forma de practicar la docencia investigadora.

2. *Metodología y resultados*

En este trabajo se exponen los resultados de un estudio que tiene por objeto determinar en qué medida los alumnos valoran la relevancia de las competencias explicitadas en la ficha docente de la asignatura y en qué medida creen que las han desarrollado a través de la metodología docente y los recursos organizativos y didácticos puestos en juego. La investigación se ha fundamentado en un proceso basado en la reflexión compartida y abierta, de manera que las aportaciones se fundamenten en bases sólidas e informadas, sin olvidar la vertiente cuantitativa, que debe proporcionar información que de otra manera sería difícil conseguir. Se pretende así llegar a elaborar propuestas fundamentadas a través del análisis de la propia práctica.

La muestra estuvo formada por 114 alumnos de la Facultad de Educación de la UCM, de los que de 44 alumnos son de 3er. curso de la Diplomatura de Maestro de Educación Primaria de la asignatura de Organización del Centro Escolar y 70 del 1er. Curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, asignatura de Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos, ambas impartidas por el mismo profesor en distintos periodos del curso 2009 - 2010. No se han considerado variables generales discriminadoras por considerarlas poco relevantes para el estudio, pero sí cabe reseñar que se trata de una población esencialmente femenina, ya que son mujeres el 91% del alumnado de la Diplomatura y el 97% en el Grado. Para la recogida de información se ha recurrido a las siguientes fuentes:

- Material generado en las sesiones de tutoría.
- Análisis de trabajos individuales y grupales estructurados en la

forma de portafolio.

- Resultados de exámenes.
- Cuestionario final *ad hoc* sobre la importancia y nivel de desarrollo de competencias y valoración de la asignatura en el contexto general de la titulación (alumnos de Grado).
- Cuestionario semiestructurado sobre el valor de los estudios realizados para los alumnos de Diplomatura.

Las limitaciones de espacio propias de una comunicación impiden la extensión descriptiva de todos los elementos de que consta el estudio, en particular de los más cualitativos, si bien a ellos nos referiremos brevemente, relacionando sus resultados con los del cuestionario sobre competencias. Éste se dirige hacia los alumnos del Grado y se construyó a partir de la estructura de competencias que en su momento se asignaron a la asignatura en la definición del título, agrupadas en competencias generales (3), específicas (8) y capacidades relacionadas (15). También se incluyeron ítems relacionados con la metodología docente utilizada (7) y una valoración general de la importancia y utilidad de la asignatura en el contexto general del Título. Se ha empleado una escala de tipo Likert de cinco valores (1, nada; 2, poco; 3, aceptable; 4, bastante y 5, mucho), y dos niveles de análisis: nivel de importancia que se asigna y nivel de desarrollo alcanzado en cada competencia. Interesa conocer, en primer lugar, la importancia que los alumnos conceden a las competencias seleccionadas y en segundo lugar, el nivel de desarrollo que en su opinión han alcanzado, discriminado cuáles son las competencias consideradas de mayor y cuáles de menor importancia, así como aquellas en las que se ha alcanzado mayor desarrollo y en las que menos. También se considera de interés conocer si existen diferencias significativas entre ambas percepciones, y en qué sentido, para lo que se han realizado las correspondientes pruebas de contraste de medias (Tabla 1).

Los ítems relacionados con la metodología, junto con la valoración general de la importancia de la asignatura, sólo atienden a un nivel de análisis en cuanto a su adecuación al desarrollo de las competencias,

pretendiendo averiguar cuáles de las formas metodológicas empleadas han sido más eficaces y por tanto han tenido mayor incidencia en el desarrollo de las competencias. La fiabilidad del instrumento es muy elevada, obteniéndose un alfa de Cronbach de 0,920.

COMPETENCIAS GENERALES
1. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares, materiales y horarios. (G1 / G1D)
2. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el marco escolar. (G2 / G2D)
3. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación escolar. (G3 / G3D)
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
4. Valorar los factores sociales y familiares en los que se enmarca la educación actual. (E4 / E4D)
5. Valorar la importancia de la innovación como base de la calidad en las organizaciones educativas. (E5/ E5D)
6. Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de la orientación. (E6 / E6D)
7. Conocer los documentos institucionales y su proceso de elaboración. (E7 / E7D)
8. Valorar la necesidad de una organización flexible en la escuela en todos sus ámbitos. (E8 / E8D)
9. Identificar los principios y fundamentos que sustentan al legislación educativa. (E9 / E9D)
10. Conocer los documentos de planificación institucional, su proceso de elaboración y los niveles de concreción. (E10 / E10D)
11. Diseñar los documentos institucionales de centro para la etapa. (E11 / E11)
CAPACIDADES RELACIONADAS
12. Trabajo en equipo. (R12 / R12D)
13. Habilidades interpersonales. (R13 / R13D)
14. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica. (R14 / R14D)
15. Habilidades para la investigación. (R15 / R15D)
16. Capacidad de aprender. (R16 / R16D)
17. Creatividad. (R17 / R17D)
18. Trabajar de forma autónoma. (R18 / R18D)
19. Diseño y gestión de proyectos. (R19 / R19D)
20. Iniciativa y espíritu emprendedor. (R20 / R20D)
21. Preocupación por la calidad. (R21 / R21D)
22. Motivación por alcanzar metas. (R22 / R22D)
23. Responsabilidad en el trabajo. (R23 / R23D)
24. Motivación por el trabajo. (R24 / R24D)
25. Seguridad en sí mismo. (R25 / R25D)
26. Resistencia al estrés. (R26 / R26D)
Valora las formas didácticas que consideras más adecuadas para el desarrollo las competencias:
1. Sesiones teóricas de clase. (D1)
2. Periodos de prácticas en clase. (D2)

3. Trabajo autónomo. (D3)
4. Trabajo en grupo. (D4)
5. Tutorías. (D5)
6. Estudio de casos. (D6)
7. Elaboración de dossier / portafolio. (D7)
Valoración de la importancia y utilidad de la asignatura en el contexto general de la titulación que estudias. (VAL)

Tabla 1. Matriz del cuestionario. Relación de competencias.

En el bloque referido a las competencias generales de la asignatura se pone de manifiesto que los alumnos les conceden elevado grado de importancia (Gráfico 1), siendo la de mayor interés para ellos "diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza - aprendizaje en el marco escolar" (G2), ($\overline{x}$ = 4.55), pero al mismo tiempo es la que menor nivel de desarrollo percibido (G2D) ha tenido ($\overline{x}$ = 3.90), siendo la diferencia significativa (p = 0.001). Por el contrario, no existen diferencias significativas entre ambos niveles en las competencias "comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares, materiales y horarios" (G1 / G1D) y "conocer los fundamentos, principios, características y legislación escolar" (G3 / G3D), siendo mayor el nivel de desarrollo que el de importancia en esta última.

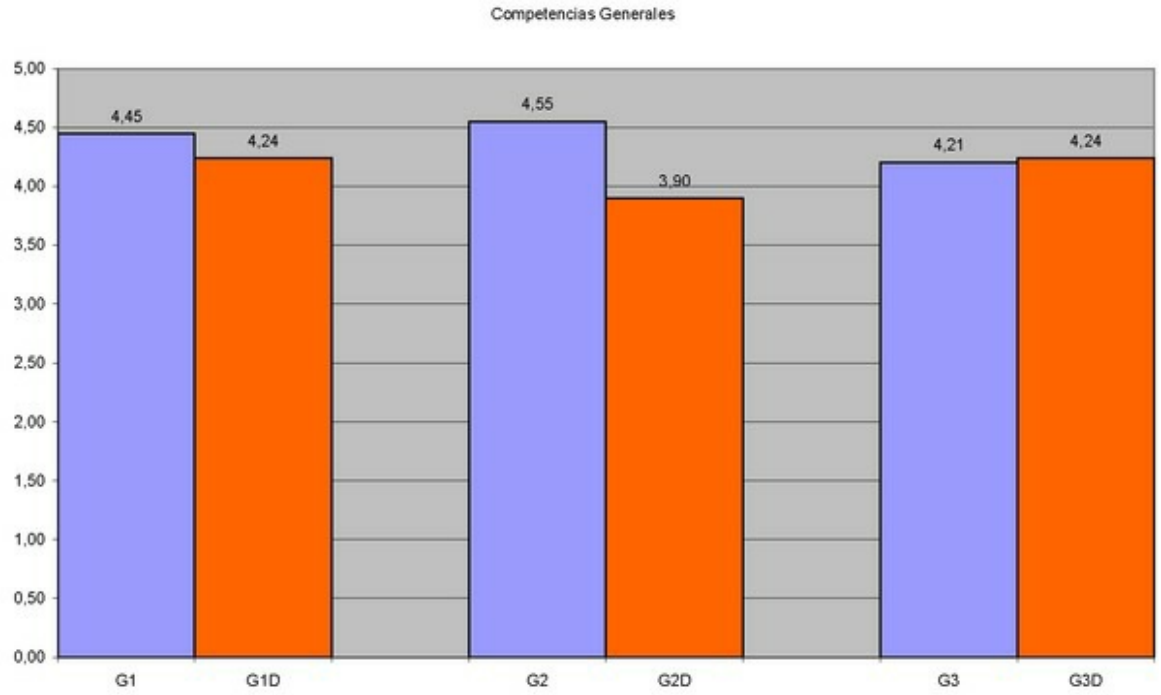


Gráfico 1. Competencias Generales. Medias.

Las competencias específicas (Grafico 2) que han obtenido mayor nivel

de interés han sido (E4), "valorar los factores sociales y familiares en los que se enmarca la educación actual" y (E8) "Valorar la necesidad de una organización flexible en la escuela en todos sus ámbitos", ambas con media $\overline{x}$ = 4.41, seguidas por las referidas a la orientación (E6) y al diseño de documentos institucionales para la etapa (E11), ambas con $\overline{x}$ = 4.28. Las competencias de menor interés han sido (E9), referida a la identificación de principios y fundamentos de la legislación educativa con $\overline{x}$ = 4.00; (E5), referida a la importancia de la innovación con $\overline{x}$ = 4.10 y (E7), conocimiento y elaboración de los documentos institucionales $\overline{x}$ = 4.07. En cualquier caso, se observa que el interés hacia el conjunto de las competencias específicas se establece entre bastante y mucho, es decir, recibe una consideración alta.

En el mismo gráfico se observa también que el nivel de desarrollo que los alumnos estiman haber alcanzado es en la mayoría de los casos los casos inferior al nivel de interés manifestado excepto en los pares E7 / E7D (conocer los documentos institucionales y su proceso de elaboración) y E10 / E10D (conocer los documentos de planificación institucional, su proceso de elaboración y los niveles de concreción), no habiéndose encontrado diferencias significativas en ninguno de los dos casos entre sus respectivas medias. Tampoco existe diferencia significativa en el par E9 / E9D (identificar los principios y fundamentos que sustentan la legislación educativa).

El bloque referido a las capacidades relacionadas (Grafico 3) muestra resultados bien diferenciados de los anteriores. En primer lugar, se observa que este grupo de variables recibe una consideración muy elevada en cuanto a su interés, con medias que, en bastantes casos, se sitúan muy cerca del valor máximo o por encima de $\overline{x}$ = 4.50, como ocurre con la importancia concedida al trabajo en equipo (R12), capacidad para aplicar la teoría a la práctica (R14), capacidad de aprender (R16), preocupación por la calidad (21), motivación por alcanzar metas (R22), responsabilidad en el trabajo (R23), motivación por el trabajo (R24), seguridad en sí mismo (R25) y resistencia al estrés (R26).

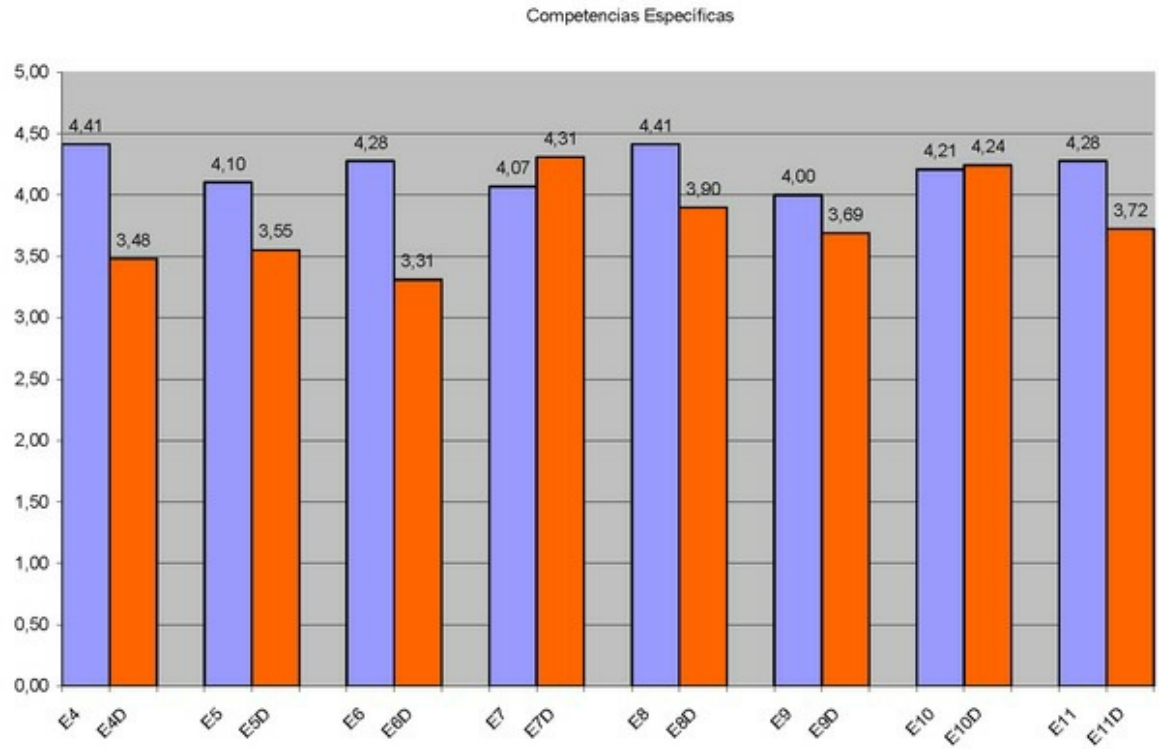


Gráfico 2. Competencias Específicas. Medias.

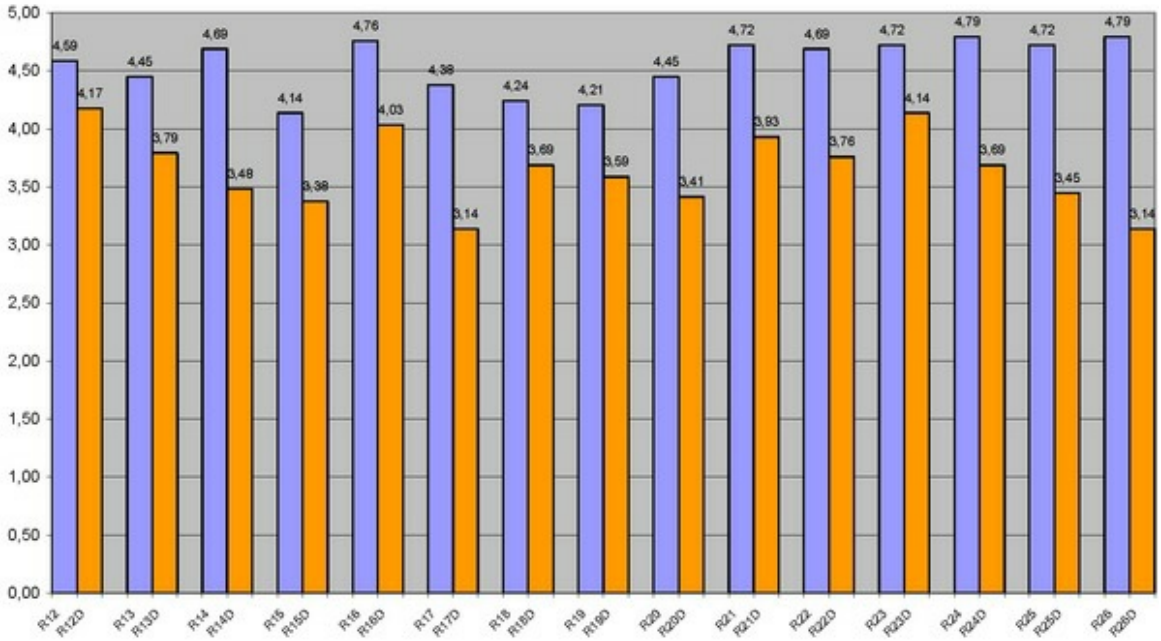


Gráfico 3. Capacidades relacionadas. Medias.

Por el contrario, las puntuaciones referidas al nivel de desarrollo arrojan medias mucho más bajas, estableciéndose entre aceptable y bastante en la mayoría de los casos, lo que hace pensar que, o bien los alumnos son muy críticos con su propio desarrollo, que las metodologías docentes puestas en juego no han obtenido los

resultados que cabía esperar o ambas cosas a la vez. Se trata de capacidades relacionadas con cualidades personales orientadas a la eficacia en el trabajo que los alumnos han de desarrollar a lo largo del tiempo y que, tratándose de alumnos de primer curso, deben tener aún cierto camino que recorrer. En cualquier caso, el nivel de desarrollo, considerado en su conjunto, puede considerarse al menos como suficiente, así se ha manifestado, en todos los casos. Como cabía esperar de las medias obtenidas, existen diferencias significativas en todos los pares de las variables consideradas.

El análisis de la valoración de las metodologías docentes muestra su resultado en el Gráfico 4, donde se muestra que las valoraciones más altas corresponden a las sesiones de tutoría (D5, $\overline{x}$ = 4.35), los periodos de prácticas en clase (D2, $\overline{x}$ = 4.28) y el trabajo en grupo (D4, $\overline{x}$ = 4.21), y la más baja al estudio de casos (D6, $\overline{x}$ = 3.38), seguida de las sesiones teóricas de clase y portafolios (D1 y D7, $\overline{x}$ = 3.90). El trabajo autónomo (D3) se sitúa en un término intermedio ($\overline{x}$ = 4.07). La valoración global de la asignatura en el contexto del título recibe una puntuación entre bastante y mucho (= 4.17), resultado que puede considerarse bastante bueno, dado el reducido conocimiento y experiencia que los alumnos aún poseen de los estudios que cursan.

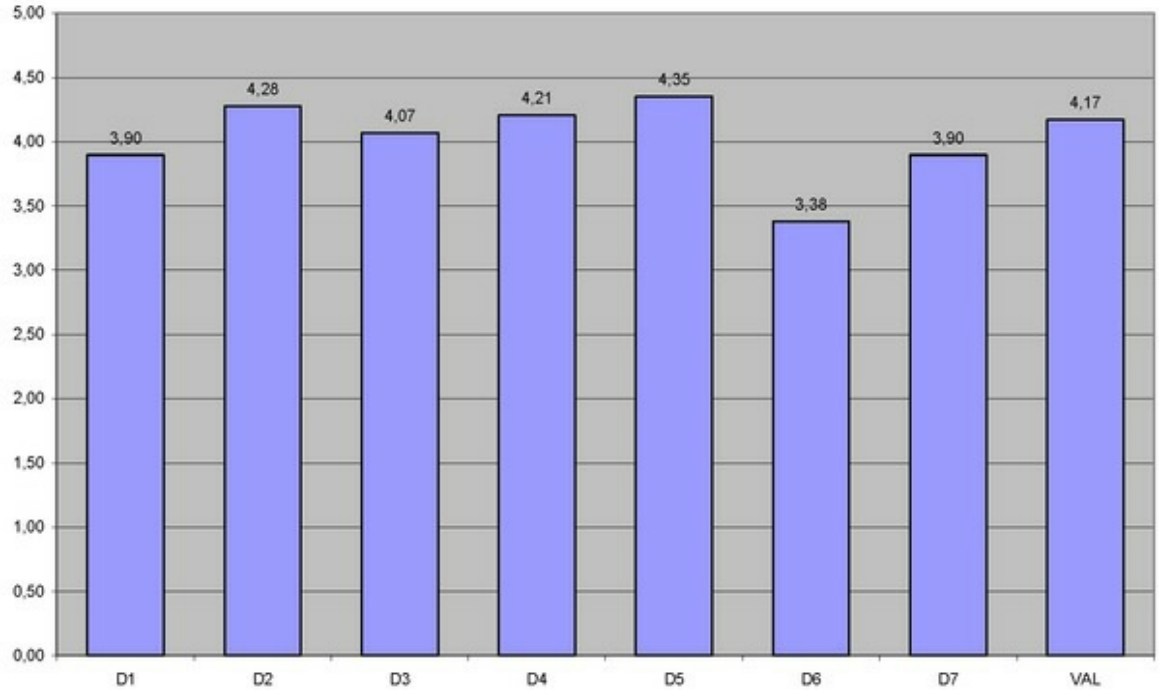


Gráfico 4. Metodologías y valoración global. Medias.

A los alumnos de 3º de Educación Primaria se les pidió que de manera individual o preferiblemente en grupos, hicieran un ejercicio de reflexión sobre cuestiones competenciales relacionadas con su titulación desde su experiencia y madurez acumuladas en sus años de estudio, ya a punto de terminar. Se trata de alumnos que, en ese momento, prácticamente han finalizado sus estudios a falta de realizar el prácticum, por lo que sus puntos de vista se consideran de valor en relación con los de los alumnos de reciente incorporación. Se les proporcionó un cuestionario - guía abierto pero con algún elemento de reflexión sugerido con la indicación expresa de que incluyeran todo aquello que consideran oportuno y de interés. Se procedió de manera que, después de una breve introducción sobre los objetivos de la reflexión en gran grupo, trabajaran en pequeños grupos y elaboraran un informe escrito con sus conclusiones que, en otra sesión posterior, serían objeto de puesta en común y debate en gran grupo a fin de llegar a conocer la opinión general sobre los temas tratados. Los informes de los grupos se entregaron al profesor para realizar sobre ellos un análisis de contenido detallado.

El guión del cuestionario incluye los siguientes puntos: formación recibida para *conocer*, (conocimientos teóricos pedagógicos o relacionados con las áreas de la educación primaria, extensión, profundidad y fundamentos), formación para *actuar* (procedimientos, elaboración de materiales y documentación, relaciones con el alumno y las familias, etc.) y formación para *ser* (cualidades personales y profesionales que se consideran necesarias, percepción del desarrollo personal). También se sugirió que se intentara hacer un esbozo del perfil del docente de Educación Primaria según las cualidades que consideraran adecuadas, así como propuestas de mejora.

Sobre el primer punto del cuestionario -conocimientos teóricos- los alumnos perciben un exceso de teoría en cantidad pero faltos de mayor desarrollo en profundidad y fundamentos, además de no encontrar su relación con la práctica que ellos van a realizar en un futuro próximo. Algunas manifestaciones en este sentido son las siguientes:

"Me ha decepcionado un poco, porque creo que algunos han sido gratuitos, para no utilizar jamás, y otros demasiado escuetos y pasados de largo".
"Creo que sería conveniente que los profesores, en vez una bibliografía de incontables libros, nos recomendasen uno o dos que consideren muy buenos. Seguro que existen, así que los buscaré".
También los alumnos observan *"falta de unión y de conexión entre conocimientos que son comunes a varia asignaturas".*
En cuanto a los conocimientos prácticos, declaran sentir que no han adquirido competencia suficiente como para enfrentarse a la profesión consecuencia, según ellos, de la excesiva teorización que, salvo en casos concretos, los han profesores han llevado a cabo:
"En un resumen global ponemos una puntuación negativa a la enseñanza de procedimientos, ya que contamos con los dedos de una mano las asignaturas que se han centrado en impartirlos".
"Lo que deben 'enseñar' es cómo se debe enseñar y no los contenidos que vienen en todos los libros. Y tampoco nos han enseñado técnicas de modificación de conducta, el día de mañana nos valdremos de nuestra intuición y de la experiencia que vayamos acumulando para solucionar problemas".
En la línea del comentario anterior, encontramos el siguiente, donde se expone una posible explicación, desde la óptica del alumno, de las carencias observadas en la formación práctico - procedimental:
"Es más que comprensible, por otro lado, porque muchos de los profesores que forman parte de esta universidad no han hecho los estudios de Magisterio, es decir, han hecho las careras de Historia, Geografía, Matemáticas, etc., y por supuesto que dominan con gran habilidad todos los contenidos (teóricos y prácticos) que conforman dichas carreras. El problema es que muchos de ellos enseñan la asignatura pero no enseñan a enseñarla, valga la redundancia (...) desarrollamos todos los contenidos teóricos pero no cómo dichos contenidos deben ser enseñados en un aula de 6 a 12 años, que es en última instancia, el tema que nos incumbe, lo que a nosotros, como futuros maestros, nos preocupa e interesa".
"Este tipo de formación es la más ausente en nuestra carrera. Es cierto

que nos ponen trabajos de unidades didácticas y proyectos... pero después de hacer muchas y de no recibir quizás muchas correcciones, tenemos la sensación de no saber si a la hora de la verdad seríamos capaces de llevar esos procedimientos de forma adecuada en el aula".

A la adquisición y desarrollo de competencias personales necesarias para el desempeño de la profesión -cualidades-, les conceden gran importancia, pero son también críticos con la formación recibida:

"En alguna clase sí nos han hecho reflexionar sobre lo que deberíamos hacer para ser buenos profesores, pero no mucho más".

"Destacar por otra parte la incongruencia docente que asola las aulas de la Facultad de Educación. Promulgan un tipo de enseñanza, pero ellos practican otra, esa misma que critican y tachan de poco beneficiosa y adecuada".

"Del ser, creemos que es lo más importante, puesto que si los profesores que tenemos a lo largo de la carrera nos muestran las cualidades necesarias para ser un buen profesor, además de ser competentes, nosotros lo iremos interiorizando y adoptándolas como nuestras para que el día de mañana podamos dosificar adecuadamente el afecto, dejar los problemas propios fuera, estar a gusto en clase, saber ser justos, tener comprensión hacia los diferentes problemas... y sobre todo ser capaces de someterse a uno mismo a un cambio constante para llegar a ser lo tienes que ser: un buen profesor competente".

También se pidió a los alumnos que señalaran la importancia relativa que concedían a los tres tipos de conocimiento -teóricos, procedimentales, actitudinales- entre sí. En la sesión de puesta en común y debate se llegó al acuerdo de que los tres son igualmente importantes, pero que dado el carácter eminentemente práctico de la carrera de Magisterio, los conocimientos procedimentales debían primar sobre los demás, que los teóricos son esenciales para fundamentar dicha práctica pero supeditados a ella y que los conocimientos actitudinales son determinantes para la adquisición del perfil profesional que permite llevar a la práctica todo lo demás y "sentirse cómodo" en la profesión, por lo que su papel e importancia no es menor sino complementario.

3. *Conclusiones y propuestas*

De los resultados obtenidos mediante los dos instrumentos y de las notas tomadas a lo largo de las entrevistas llevadas a cabo en sesiones tutoría, cabe extraer conclusiones que deben orientar el trabajo docente y que sintetizamos en sus rasgos más notables:

- Los alumnos del Grado consideran de gran interés las competencias seleccionadas y definidas para la materia de Organización y Gestión, recibiendo en varias de ellas un nivel de desarrollo, según su percepción, parejo al interés manifestado. Se muestran interesados en mayor grado por los aspectos más directamente relacionados con la práctica real de la profesión y menos por los percibidos como más teóricos. Una actitud semejante, aún más acentuada, se observa en el análisis de las respuestas de los alumnos de la Diplomatura, si bien es cierto que en su caso el nivel de consideración era la generalidad de los estudios y no sólo la materia de Organización Escolar en particular. Su demanda se encamina hacia una exposición teórica con menor extensión pero con mayor profundidad en sus fundamentos. En cualquier caso, la conclusión es que el docente universitario debe hacer el mayor esfuerzo por mostrar con la mayor claridad las relaciones entre teoría y práctica, empleando para ello las metodologías que considere más adecuadas.
- La consideración de la importancia de las competencias se sitúa, por lo general, por encima del nivel de desarrollo alcanzado. Este resultado obliga a considerar la necesidad de consolidar y en lo posible mejorar las competencias desarrolladas en mayor grado y potenciar aquellas menos desarrolladas. Teniendo en cuenta las demandas del alumnado, la actuación docente debe pasar por el diseño y propuesta de actividades específicas susceptibles de magnificar dicho desarrollo.
- La asignatura de Organización Escolar, en cualquiera de sus versiones, Diplomatura o Grado, se reconoce como una de las más importantes y de mayor interés del Título, precisamente por su proyección práctica y por proporcionar conocimiento sobre el funcionamiento real de los centros.

- Los alumnos de Diplomatura no se sienten bien preparados para enfrentarse a la docencia en contextos reales, reclaman sobre todo más conocimientos sobre cómo relacionarse con las familias eficazmente y como mantener el control del grupo - clase y de las conductas disruptivas concretas, así como todo lo relacionado con la diversidad y los procesos de orientación.

- Se observa mayor satisfacción de lo logrado y mayores expectativas profesionales en los alumnos del Grado que en los de Diplomatura. Sin embargo, un punto en común entre ambos puede establecerse en el desarrollo de las competencias personales y profesionales, que se considera solamente como aceptable, aunque en cambio las generales y las específicas de la asignatura sí se perciben con mayor grado de desarrollo.

- En relación con lo anterior, un aspecto que reclama atención es la demanda de mayor coherencia en el profesorado entre lo que enseñan y cómo lo hacen. En otros términos, y valga la expresión, piden que se predique con el ejemplo como mejor y más valioso procedimiento para desarrollar las cualidades profesionales y personales pretendidas. El profesor ha de ser modelo en su actuación para la formación de otros profesores.

- La tutoría se considera como un procedimiento metodológico muy valioso pese a las limitaciones que el sistema actual impone, por lo que es importante avanzar en esa dirección y procurar prestar la mejor y más extensa posible atención personalizada y grupal. También son valoradas en alto grado las prácticas realizadas en clase y los trabajos cooperativos. Las sesiones teóricas reciben una valoración coherente con los resultados ya conocidos a través de otras investigaciones sobre metodología docente, pero sorprendentemente metodologías activas consideradas eficaces y valiosas, como es el método del caso y el portafolio, han recibido las valoraciones más bajas. Conviene, pues, revisar si las actividades propuestas con estas metodologías son las más adecuadas o si son las propias metodologías las que conviene poner en consideración.

Para finalizar, es preciso reiterar que este es un estudio pequeño y

limitado que, por supuesto, no pretende llegar a generalizaciones ni ir más allá de proporcionar al propio docente orientación para mejorar la formación de sus alumnos, futuros maestros, a través de la mejora de su docencia. No obstante, creemos que los resultados y conclusiones que de él se derivan pueden tener valor para otros docentes y pueden también ser de utilidad para la toma de conciencia sobre la necesidad de realizar la evaluación de su actuación, reflexionar sobre ella y tomar decisiones melioralivas en una espiral de mejora continua.

4. *Referencias bibliográficas*

Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Valencia: PUV.

Delgado, A. M. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: J.M. Bosch Editor.

González Jiménez, F. E. (2005). "Investigar sobre la actividad educativa: trascendencia en la formación de los docentes". *Revista Complutense de Educación.* Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. Vol 16 nº 2 (715-748)

González Jiménez, F. E. (dir.); Macías Gómez, E.; Rodríguez Sánchez, M.; García Medina, R. y Aguilera, J. L. (2010). *Selección, Formación y Práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Universitas.

Przemycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette.

Una nueva actividad para la formación en organización educativa: la historla de vida escolar

Quintín Alvarez Nuñez

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela

1. *Introducción*

Las historias de vida son una técnica que han mostrado su interés y utilidad en distintos campos de la investigación social (Bolívar et al. 2001; Villarroel, 1999) y en el estudio y formación del profesorado (Goodson, 2004). Al mismo tiempo, el análisis de relatos sobre la escuela y las vivencias escolares (Pineau, 2005), testimonios sobre la vida en ésta (Suárez et al. 2006), sobre temas específicos como el castigo y las medidas disciplinarias (Suárez, 2004), o los recuerdos

sobre los centros escolares (Rosales, 2009), han servido para presentar una visión de la vida escolar más subjetiva y, al mismo tiempo, más humana y vitalista, coloreada a través de las vivencias, emociones y sentimientos de sus diversos protagonistas.

Este relato biográfico posibilita una conexión entre el conocimiento de lo particular, lo narrado por cada alumno sobre su propia experiencia personal, y de lo general, en cuanto determinadas características de los centros y del sistema educativo, por donde discurrió la vida escolar de estos sujetos. En estas narraciones, el tiempo vivido, las experiencias y vivencias de esos momentos y la reflexión de los alumnos sobre todo ello son aspectos fundamentales.

La recuperación de los recuerdos y vivencias escolares, a través de esta actividad, puede ayudar a que el alumnado reflexione, cuestione, revise críticamente, desde su mirada y conocimientos actuales, viendo cual ha sido su trayectoria educativa y lo que profesores y centros le han aportado en su proceso de construcción como persona y como futuro profesional. Así, la reflexión se hace más rica al abarcar las múltiples dimensiones de la vida en las diversas instituciones educativas por los que cada estudiante ha pasado en su evolución durante un largo período de tiempo, desde que comenzó su primera escolarización hasta el momento actual en la universidad. Al revisar el pasado escolar desde el presente, se puede actualizar éste y percibirlo con otros ojos, recogiendo todo aquello que puede tener un valor para el propio proceso formativo, ofreciendo la posibilidad de asumir, en su futura práctica profesional, modelos docentes diferentes de los que ha vivido.

En cuanto a la utilidad de esta actividad para que los alumnos logren profundizar en el conocimiento organizativo de los centros, coincidimos con Bolívar et al. (2001: 250) en que: " las organizaciones son una construcción social, hechas por las personas y mantenidas por ellas (...) los individuos construyen las organizaciones en los modos como las perciben, viven y expresan; por lo que podemos estudiarlas mediante la biografía y la historia."

Teniendo en cuenta estas aportaciones previas, la finalidad de las dos comunicaciones que presentamos es explicar nuestra propuesta de

trabajo de la Historia de Vida Escolar o Historia Educativa (HE) como una actividad formativa en la asignatura Organización y Gestión de Centros Educativos (OGCE) de 2º de Pedagogía. Ésta la venimos desarrollando desde el curso 2004-2005 hasta la actualidad, con resultados que consideramos muy interesantes, tanto desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, como en el desarrollo de determinadas competencias en los alumnos. En este sentido, coincidimos con Bolívar et al. (2001) y Rosales (2009) en que ésta puede ser una actividad formativa muy relevante para la formación de futuros profesionales.

En la primera de estas comunicaciones recogemos el objetivo que pretendemos alcanzar con esta actividad, las pautas que ofrecemos a los alumnos para guiar su realización, un primer análisis de los resultados de su aplicación en la dimensión relacional-afectiva así como las valoraciones que los alumnos realizan de dicha actividad. En la segunda, presentamos las aportaciones más relevantes que esta actividad tiene para la asignatura de OGCE.

Esta es una *actividad voluntaria* y viene pautada por una serie de orientaciones que el profesor aporta y explica. Éstas son las que exponemos a continuación.

2. *Pautas para su realización*

2.1. *El objetivo*

Realizar una autobiografía educativa (formal y no formal) para recordar, investigar, reconocer, validar y recolocar tu trayectoria educativa desde los inicios hasta el momento actual. Se trata de elaborar tu secuencia biográfica recorriendo, curso por curso, cada una de las etapas: Infantil/Parvulario, Primaria/EGB, Secundaria/BUP, COU, Universidad y cualquier otros cursos, actividades, jornadas, deportes, actividades musicales, cursillos,... que contribuyeron a tu educación.

2.2. *El diseño: pautas para su realización*

Para su elaboración, se recomienda que, además de apoyarte en tus propios recuerdos, manejes todo tipo de fuentes de información a las que puedas acceder: documentos; preguntes a cuantas personas te puedan aportar datos interesantes (familia, amigos, antiguos

profesores,...); utilices objetos (fotos, material escolar,...); etc. Puedes emplear cuántos materiales quieras y con el formato que elijas.

Antes de empezar a escribir tómate un tiempo para recopilar materiales: fotos, trabajos, apuntes, libros de texto, diplomas, certificados, premios, felicitaciones, castigos, exámenes, calificaciones, chuletas, notas entre compañeros, cartas,... Puedes incluir fotocopias y/o materiales digitalizados de todo ello.

2.2.1. *Las dimensiones organizativas*

Haz una síntesis de las dimensiones organizativas más importantes de cada centro en el que estuviste (espacios, horarios, el papel del director/a, el clima y la cultura, las relaciones con las familias...) y, cada vez que cambiaste de institución, indica las diferencias más relevantes que encontraste en este apartado.

2.2.2. *La valoración global de cada etapa*

Puedes hacer una valoración global de cada etapa educativa. Por ejemplo: ¿como viviste la Educación Infantil? ¿Qué aprendiste en ella? ¿Cuáles son tus recuerdos más destacados de ella? Haz también una valoración global de lo que aprendiste en los cursillos, jornadas, cursos, actividades extraescolares... a los cuales asististe y/o participaste. Y así con las sucesivas etapas y ámbitos.

2.2.3. *Los aspectos básicos de cada curso*

Año Escolar: tu edad, curso.

Recuerdos: ¿Qué me pasó? ¿Qué recuerdo? ¿Cuáles fueron los hechos más importantes? Vivencias, anécdotas, aspectos organizativos, tu relación con algún profesor o monitor "especial" ¿Cómo viviste los cambios de centro o de aula? Puedes hacer referencia a la situación social o a una situación personal o familiar del momento.

Fotografías: Una o más que te resulten particularmente significativas y una descripción de ellas.

Puedes incluir también: hechos significativos de tu vida personal; tu consciencia de los *aprendizajes* que realizaste en cada etapa y/ con cada profesor/a; la valoración que haces de tu relación con los diferentes *docentes*; como viviste las relaciones con los *compañeros/as*; el tipo de *Clima* que se vivía en el aula y el centro; cómo eran los *espacios* del centro; etc.

Conclusión final. ¿Cuáles han sido, para ti, los aprendizajes más importantes que has hecho con esta revisión de tu HE? ¿Ha cambiado tu percepción global o de algún aspecto concreto de ella? Indica también cual es tu valoración de esta actividad y las razones de ella.

2.3. *Análisis de los resultados de la realización de la HE: la dimensión relacional y afectiva*

En este apartado vamos a recoger todo lo referente al importante papel de la dimensión afectiva en los centros: los hechos vitales significativos, las relaciones con los padres, profesores, compañeros y amigos, recordando la necesidad, como indica el título del libro de A. S. Neill de que haya "Corazones, no sólo cabezas en la escuela". En este sentido, coincidimos con Bolívar et al. (2001) y con Rosales (2009) en la capital importancia educativa de esta dimensión que, durante mucho tiempo, estuvo relegada a un segundo plano. En definitiva, como señala Hargreaves (1998: 835): "los buenos profesores son seres emocionales o pasionales que conectan con sus alumnos y sienten su trabajo o sus clases con placer, creatividad, cambio o alegría".

En este sentido, pretendimos que la HE fuese una reflexión sobre la vida cotidiana en los centros educativos, desde un visión que pusiese en juego la subjetividad, las emociones y los sentimientos que van asociados a todo el proceso educativo. Todo aquello que, por muchos años, ha olvidado la educación tradicional.

Teniendo en cuenta estas premisas, vamos a comenzar a recoger las principales aportaciones de las HE de los alumnos en relación con la dimensión afectiva, a través de los hechos vitales más relevantes que le han ocurrido y de las relaciones con personas significativas: padres, profesores, amigos, etc.

2.3.1. *Hechos vitales significativos*

En ocasiones suceden en el centro hechos graves, que tienen un gran impacto sobre los alumnos. Una alumna explica así lo que supuso la *muerte*, a los 17 años, de un compañero de clase en un accidente:

Lo peor de este año no fue la selectividad, sino un hecho que marcó una parte de mi vida y también del conjunto de mi clase: la muerte de un compañero en accidente de moto. Este hecho me afectó bastante ya que nunca había reflexionado sobre la posibilidad de la muerte

(...), echamos en falta la presencia de un profesional de la psicología que nos ayudase a entender la muerte, que nos permitiese hablar de lo que sentíamos y enfrentarnos con la realidad.

Este texto pone de manifiesto la dificultad que la escuela como organización tiene, en ocasiones, para adaptarse a la realidad. Se ve como un hecho tan grave y trascendente como la muerte de un alumno que podía dar lugar a un trabajo serio y profundo sobre un tema tan fundamental para el ser humano, y más en una etapa de tanta sensibilidad como la adolescencia, el centro no sabe como tratarlo, y como indica esta alumna, sólo algunas profesoras a título individual son capaces de afrontarlo.

Aparecen sucesos, como *depresiones*, que condicionan de un modo decisivo la situación académica y personal: "este año fue especialmente duro para mí porque tuve una depresión importante, por lo que iba a clase sin ganas, poco, y, las veces que iba, estaba como ausente porque la medicación que tomaba me hacía difícil seguir la clase". La escuela tampoco parece estar preparada para dar una respuesta adecuada a este tipo de situaciones.

Otro suceso familiar que tiende a afectar mucho es el *divorcio* de los padres, que suele tener efectos tanto a nivel psicológico como académico:

Este curso (4º de primaria) fue muy diferente ya que lo comencé con un cambio muy importante para mí: el divorcio de mis padres, que tuvo como consecuencia que mis notas bajaran e ir, habitualmente, al psicólogo del colegio. Siempre estaba triste y muy callada, no quería hacer los deberes ni ir a clase y mucho menos me gustaba que me trataran con pena.

También puede afectar negativamente el *nacimiento de un hermano*: "ahora, con mis conocimientos actuales, sé que lo que me pasó en cuarto fueron celopatías con mi hermanito, que acababa de nacer".

2.3.2. *Relaciones con los profesores*

Cuando los alumnos describen a los profesores que tuvieron, aparecen dos claros extremos: aquellos que les gustaban, les enseñaban, los comprendían,... y tuvieron una influencia determinante en su vida. Y los "malos" profesores. Destacan las cualidades que diferencian a unos de otros, tanto en cuanto al modelo relacional que se plantean con sus

alumnos como en la metodología, actividades y estrategias didácticas que utilizan en el aula.

Los **"buenos profesores"** dejan una excelente impresión que perdura. Algunos llegan a causar tanto impacto y a crear unos vínculos tan fuertes con sus alumnas que les sirve de *modelo* y su relación perdura incluso cuando ésta ya no continúa impartiendo docencia a ese grupo:

Estaba I., la profesora de inglés. A pesar de que sólo hemos dado un año, los vínculos que estableció con nosotros fueron tan fuertes que, una vez se fue, nos escribía cartas e incluso me llamó alguna vez a casa para ver como iba todo. Fue para todas nosotras como un icono a seguir (...) Esta imagen de ella se nos quedó grabada porque se preocupaba mucho por nosotros y siempre estaba interesada en nuestras cosas.

Una característica fundamental de los buenos profesores es que siempre imparten mucho más que la simple docencia de su asignatura y *se preocupan de sus alumnos como personas totales*. Así describe una alumna a una profesora que ha dejado una gran huella en su vida:

Ella fue la encargada de enseñarnos música, pero no sólo música sino que era una fiel defensora de nuestros derechos. (...) Utilizaba las tutorías para acercarse a nosotros y enseñarnos a ser personas. Intentaba resolver todos los conflictos y disputas creada en la clase haciéndonos hablar cara a cara sobre lo que teníamos en contra de alguien, nos enseñó a perder la vergüenza, a ser tolerantes, etc. Todas estas lecciones de moralidad las llevaba a cabo, sobre todo, en su hora de música, ya que creía que la música no era solo enseñarnos a solfear o a tocar la flauta. En sus clases dábamos mucha expresión corporal que nos ayudaba a abrirnos a los demás.

Los buenos profesores no se limitan a que los alumnos aprendan contenidos sino que se preocupan por dar una formación más completa, proponen *actividades interesantes y variadas* y *cuentan con las familias*. Así lo explica una alumna:

De nuestro maestro M., que estuvo con nosotros de 1º a 4º de primaria, recuerdo que se preocupaba de formar, ante todo, buenas personas. Por eso, cuando había una pelea en el patio, en lugar de

castigar a los implicados, nos mandaba subir a todos/as al aula (...) los obligaba a reflexionar sobre los motivos de la pelea y a proponer, entre todos, posibles vías alternativas de solución (...) Otras veces íbamos a las playas a recoger la basura que llegaba por el mar o bien íbamos al monte a estudiar las plantas y hongos. En una ocasión, como una actividad de Educación para el Consumo, hicimos un gran muñeco de papel y le colocamos encima carteles con logotipos de distintas marcas que quemamos el día de San Juan, como muestra de repulsa al consumismo exacerbado (...) con M el material fungible era comunitario (...)

Además de las actividades interesantes que organizan y la dinámica *diferente de sus clases*, suelen tener una *personalidad agradable*:

La profesora de la que mejores recuerdos tengo de todo mi HE es D, que nos impartía francés. Me gustaba tanto por su personalidad (abierta, humilde, con sentido del humor y con un don para destacar las buenas acciones de las personas en lugar de criticar las malas), como por la dinámica de sus clases (con actividades grupales, recreación de situaciones, aprovechamiento didáctico del error, etc.).

Por último, una función relevante de la presencia de buenos profesores es que sirve de *estímulo para despertar la vocación de educador/a* y algunos alumnos les dan tanta relevancia que llegan a calificarlos de *"segundos padres":*

Lo que mejor recuerdo de esta etapa (primaria) son los maestros que tenía. Tengo muy buen recuerdo de muchos profesores. Eran como unos segundos padres para mí. De hecho, estaba más tiempo con ellos que en casa (...) Durante este período comenzó a aparecer en mi mente la idea de ser educadora, ya que desde muy pronto tuve claro lo que quería ser, porque siempre supe ver la importancia de los educadores en la sociedad. Creo que mi gusto por la enseñanza se debió, en parte, al buen trabajo de estos profesores.

En cambio, los **malos profesores** hacen mucho daño y dejan huellas que perduran, llegando a provocar incluso *cambios en el carácter*:

Este año marcó un fuerte cambio escolar para mí, pasé de estar y sentirme bien, ser relativamente feliz y bastante extrovertida a tener pánico a ir a clase, perder seguridad en mí misma y hacerme más

introvertida en el aula y con los profesores. Ese año padecí a la madre J., una dictadora, gritona, que sólo sabía infundir pánico, pavor, miedo y horror en los niños.

Aparecen docentes que *se desentienden totalmente de los alumnos*:

Los profesores hacían su labor como podían, excepto un profesor que nos daba matemáticas, (...) entraba en clase, explicaba en cinco minutos la lección, quién podía que entendiera y quien no que se buscase la vida. Luego nos mandaba unas actividades y salía a fumar al pasillo (...) mientras en clase pasaba lo que pasaba.

Hay profesores que *no ven a sus alumnos como personas globales* sino sólo como sujetos objetos de aprendizaje. Y los estudiantes son conscientes: "los profesores (de ESO) se paraban muy poco con los alumnos, muchos lo único que hacían era mandar ejercicios y corregirlos, apenas aclaraban las dudas fijándose muy poco en las necesidades de los alumnos y sin apenas actitudes pedagógicas".

Algunas actuaciones de estos "malos" profesores provocan *efectos traumáticos que perduran* durante mucho tiempo y llevan a otra alumna a interrogarse sobre si se les puede considerar realmente "educadores":

Este principio de escolarización fue lo peor que me pudo pasar en la vida y aún guardo un gran trauma a raíz de esta experiencia (...) De esa guardería recuerdo bastantes aspectos negativos, ya que las maestras eran severas y los gritos eran la forma más frecuente de hablarnos. Pero lo peor era cuando llegaba la hora de la comida, ya que *si vomitabas te hacían comer la comida otra vez*, esto era un hecho horrible e inhumano, (...) De hecho, hoy en día, cuando veo vomitar a un niño me acuerdo del comportamiento de aquella educadora (el término "educadora" se le queda grande y puede ser todo menos educadora).

Algunos de estos malos profesionales han dejado una *huella profunda y devastadora en sus alumnos*, que incluso llegan a asumir que son ellos los culpables de ese maltrato:

Aquella mujer (una tutora de 5º de Primaria) me hizo la vida imposible, me regañaba por todo y cuestionaba mi inteligencia constantemente (...) Recuerdo que la clase estaba dividida, en un lado

estábamos sentados ´la gente como yo', como decía ella y, en el otro lado la gente ´normal'. Los insultos y las faltas de respeto eran diarias. A veces me agarraba por el brazo y me zarandeaba (...) Yo no quería contar nada en casa, ya que pensaba que la culpa de esta situación era mía. Que no era tan inteligente como los compañeros y que en casa me regañarían por eso.

Las actuaciones de quienes se perciben como malos docentes provocan efectos negativos, como el *rechazo a su asignatura*: "mi mala relación con la profesora de inglés, me hizo odiar la asignatura".

También se produce una *toma de conciencia sobre el importante papel que los profesores* desarrollan en nuestra vida, que quizás en su momento no se percibió, y suele traducirse en un profundo agradecimiento hacia éstos:

Le debo agradecer muchas cosas a los profesores. Fueron ellos, junto con mis padres, quienes me educaron, socializaron, me prepararon para la vida, me enseñaron todo lo necesario y me convirtieron en una mujer con cultura. Mientras somos estudiantes siempre vemos a los profesores como los "malos" porque nos obligan a estudiar y nos castigan, pero casi todo lo que sabemos se lo debemos a ellos. A lo largo del trabajo me pude dar cuenta de que son ellos quienes miran por el futuro de la gente. Es muy valiosa la labor que desempeñan y todos les debemos de dar las gracias.

Esta alumna considera que también tiene cosas que agradecer a los profesores que "no fueron tan buenos":

Tengo mucho que agradecerle a mi profesorado. Pero no sólo a los profesores que fueron estupendos con nosotros, sino también a aquellos que no fueron tan buenos, porque gracias a ellos puedo identificar ´malas prácticas docentes' que yo, como futura profesora, deberé evitar.

2.3.3. *Relaciones con compañeros/as significativos/as*

En general se reconoce y se valora el importante papel que los amigos han desarrollado en todo el proceso de estancia en el sistema escolar: "gracias al apoyo de mis amigos, gracias a todos los momentos que me dedicaron y pasamos juntos y gracias a que siempre estuvieron a mi lado, soy ahora quien soy". Este es uno de los aspectos que más resaltan, del que mejores recuerdos y mayor agradecimiento suelen

guardar los alumnos: "especial y mil gracias a todos los compañeros/as y amigos/as que tuve: porque entre nosotros nos enseñamos, compartimos, lloramos, reímos, jugamos, aprendimos... "
Las relaciones afectivas con los compañeros, los amigos, las vivencias que se comparten... Todo ello lleva a que haya amistades que desde la etapa escolar, e incluso desde la educación infantil, llegan a mantenerse toda la vida:
Este proyecto me ha ayudado a darme cuenta de la fantástica calidad de mis amistades. Por ejemplo, dos de mis mejores amigos viven y comparten experiencias conmigo aquí en Santiago, ya que, al igual que los demás, los conozco desde los inicios de mi HE. De hecho podemos afirmar que todos hemos participado de forma recíproca en el desarrollo de nuestra historia académica: compartiendo vivencias, problemas, diversiones, etc.
Se subraya lo importante que resulta mantener un buen clima de relación con los compañeros y lo agradable que resulta cuando se crea una relación de apoyo y comprensión mutua:
Con mis compañeros (de 2º de bachillerato) la relación era insuperable. Formábamos una pequeña familia, hablábamos de todo, siempre estábamos juntos, nos conocíamos perfectamente, todos nos ayudábamos a todos,... Cada uno era importante y necesario para el grupo, todos teníamos algo que aportar. Creo que tuve la suerte de convivir con una clase como la que todo el mundo sueña y nadie espera encontrar.
La importancia del grupo de iguales puede apreciarse en el hecho de que, cuando hay problemas dentro de él y existe una mala relación con los compañeros, con clases divididas y enfrentadas en distintos bandos, se genera una situación de tensión, incomodidad *e insatisfacción que acaba por afectar al clima social y al rendimiento del grupo:*
Las relaciones en la clase entre compañeros, fueron realmente muy malas hasta el punto de estar todo el curso fastidiándonos los unos a los otros. En esta clase había dos bandos: el de las chicas que sólo se preocupaban por ellas y por tener las mejores notas y otro mixto donde estábamos todos los demás. Esto dio lugar a muchos

enfrentamientos entre nosotros.
Aparecen alusiones al importante papel que algunos compañeros han significado en su vida académica. Como ejemplo podemos recoger el de una alumna que describe su paso de primaria a secundaria como muy difícil porque la separaron de su grupo de amigas: "fui la única del grupo a la que le tocó en una clase sola, sin conocer a nadie. La verdad no lo pasé demasiado bien" Y ello terminó afectando negativamente a sus resultados académicos: "todo esto influyó decisivamente en mi rendimiento escolar: yo, que sacaba todo sobresaliente y notable en el colegio, pasé a no atender prácticamente en clase. Pasaba la mayor parte del tiempo pensando en el fin de semana o en otras cosas".
Aparecen casos en los que la ayuda de una compañera sirve como refuerzo que lleva a una alumna con cierto retraso académico a recuperarse:
Me senté siempre al lado de T, una chica que ya repitiera dos veces y con la que algunos chicos/as les gustaba meterse (en Secundaria, las humillaciones a algunos compañeros/as, aunque sólo verbales, llegan a ser muy crueles). Cuando tenía dudas, intentaba ayudarle y hacíamos, como si no escuchásemos nada cuando se metían con ella. Así, T fue teniendo más ganas de acabar la ESO y de seguir estudiando. Y hoy en día terminó un ciclo superior de FP en Administración y Finanzas y está trabajando en una empresa de la zona.

2.3.4. *Relaciones con los padres*

Muchos alumnos/as subrayan la gran relevancia que sus padres, con su comprensión, apoyos, orientaciones, etc. tuvieron incluso en su educación escolar:
"Las primeras personas que han dejado y siguen dejando una huella imborrable en mi vida son mis padres y mi familia. Personas con coraje, llenas de amor y comprensión, que me han dado la más grande: la vida y, además, han sabido llenarla de sentido y significado. Ellos me han hecho crecer tanto personal como socialmente: me han dotado de habilidades para poder desarrollarme y, siempre bajo su cuidado y tutela, me han dado la libertad que todo ser necesita para poder madurar y valerse por sí misma"

Se destaca la importancia de tener unas buenas relaciones familiares y, si hay problemas en ellas, suelen terminar afectando al trabajo de los estudiantes en los centros: "los problemas con mi madre me sacaban de quicio y no quería hacer nada de nada, ni en el colegio, ni en casa; sólo me interesaban mis amigos y mi padre."

Algunos alumnos resaltan la particular importancia de la **madre** en todo su proceso educativo y de construcción como persona:

"le debo mucho a mi familia al completo pero, sobre todo, a mi madre por su papel fundamental en mi educación. Le estoy muy agradecida tanto por establecerme unos límites cuando era pequeña, como por no hacerlo cuando debía escoger mi profesión. Y reconozco que su papel fue también esencial en el día a día de mis estudios, porque me daba buenos consejos, me animaba cuando decaía mi fuerza de voluntad y aguantaba mis nervios durante las épocas de exámenes

Otro aspecto en el que se percibe el importante papel de las relaciones familiares es en la existencia de lealtades y *modelos en* la *elección* de las *carreras* a cursar por los estudiantes: "el magisterio, me gustaba desde muy niña, mi madre y mi abuela son maestras, pero creo que tener tan buenas profesoras en primaria e ir a un colegio del que guardo el mejor recuerdo, han sido determinantes."

2.4. *Valoraciones que los alumnos hacen de la actividad*

En general, la valoración que los alumnos/as hacen del trabajo es muy positiva:

"La experiencia fue muy positiva, tanto en el ámbito personal como profesional, ya que de este trabajo aprendí a valorar los pequeños momentos y a saber que cada uno de ellos te enseña algo".

"El trabajo me pareció muy interesante. Hace recordar y sorprenderse a una misma de cómo fue el transcurso de su vida y como fue cambiando y evolucionado. Creo que elaborar mi HE fue una experiencia tremendamente gratificante".

Ayuda a *mejorar la comprensión y el conocimiento* sobre el *ámbitoorganizativo*: "este trabajo me sirvió para aprender mucho más en relación con esta asignatura, debido a la información recopilada en el dossier y a la que busqué sobre la organización y gestión de los centros".

Examinar el pasado puede ayudarnos a construir un mejor futuro:
"No hay mejor caso que observar el pasado para evitar errores del futuro, no hay mejor acción que mirar hacia atrás para poder valorar lo que tenemos delante. Estas frases expresan lo que pienso del trabajo. En el momento en que conocí la temática de este pequeño proyecto vivencial me interesé (...) además es un trabajo interesante."
Es un trabajo importante que nos ayuda a recordar todo lo que nos ha construido como personas a lo largo de nuestra peripecia vital:
Esta actividad me ha entusiasmado. Me ha hecho recordar momentos, personas, lugares,... que a veces olvidamos o simplemente no dedicamos tiempo a ello. Gracias a esta tarea he podido dedicar tiempo a recordar todo lo que he sido, todo aquello por lo que estoy aquí, todas aquellas personas que han estado y compartido conmigo momentos inolvidables y momentos difíciles, aquellas que han influido en mí positiva o negativamente,... En fin, multitud de recuerdos buenos o malos que nos hacen crecer como personas, tal y como somos en la actualidad.
Se valora su importancia formativa y para el futuro profesional:
"Valoro muy positivamente que se nos brindara la posibilidad de hacer este trabajo porque considero que rememorar y reflexionar, de un modo consciente y sosegado, sobre mi evolución educativa tiene una importancia capital para mi formación como futura profesional de la educación. Considero que las experiencias personales pueden ser una fuente de abundantes ejemplos, que permiten comprender mejor los contenidos abordados en la carrera, al servir de mesa de pruebas para corroborar o cuestionar los conocimientos teóricos adquiridos".
"Reflexionar sobre mi papel como alumna en las distintas etapas, (...) me ayudará a comprender mejor a mi futuro alumnado. También considero importante el ejercicio de meta-evaluación de los profesores/as que fui teniendo, ya que esto me ayudó a identificar los aspectos que más valoro de su labor docente (empleo de metodologías efectivas, dominio de la materia, atención a la diversidad del alumnado y consideración de la dimensión afectiva de las personas y de los aprendizajes)".

Otra aportación interesante es que posibilita la relación con antiguos amigos y compañeros y la rememoración de todo lo vivido juntos: "este trabajo me ha apasionado, por todo lo que supuso, es un trabajo que no sólo he hecho yo, sino que me han ayudado todos mis amigos, nos hemos juntado recordando mil anécdotas del colegio y del instituto".

Es interesante para ver y tomar plena conciencia de nuestra evolución personal a lo largo de todo nuestro período escolar:

"Realmente la realización de este trabajo me encantó. Me ayudó a recordar todas mis experiencias en el colegio y me permitió ver como evolucioné a lo largo del tiempo, ya que ahora me doy cuenta de que no comparto muchos de los pensamientos que tenía, me ayudó a ver cosas de las que entonces no me diera cuenta. Creo que, sin duda, es una tarea que debería hacer todo el mundo, ya que es plenamente gratificante".

Provoca la rememoración de emociones, vivencias y sentimientos que marcaron para siempre nuestras vidas, de tal modo que este trabajo:

"Me ha servido para recordar momentos que tenía olvidados, para ver lo mucho que algunas personas me han ayudado y que aún lo siguen haciendo. Profesores a los que aún guardo cariño y todas las experiencias y vivencias con las que he crecido, a las que debo mi personalidad, mi forma de ser y mi ideología".

3. *Resultados de su aplicación*

En esta segunda parte de la comunicación recogeremos los resultados de la aplicación de esta actividad y su utilidad para nuestra materia, tanto a nivel de adquisición de contenidos como de desarrollo de competencias en los alumnos.

Reflexionar sobre su Historia Educativa puede ayudar a los alumnos a:

a) Profundizar y comprender de un modo más vivenciado diferentes conceptos organizativos.

Aparecen, así, nociones como las siguientes:

- La *influencia* del *climaescolar* sobre el funcionamiento de los centros: "Gracias a este trabajo pude comprender que muchos de los problemas que existen en los centro son debidos al clima negativo existente entre las personas que forman parte de él".

Así como las *diferencias* existentes en el *clima* de las *distintas instituciones* a las que asistieron, como entre los Centros de Primaria y los de Secundaria:

No puedo evitar recordar con mayor cariño y felicidad los años que pasé en el colegio (hasta 4º de ESO) y con más tristeza y angustia los vividos en el Instituto (1º y 2º de Bachillerato). Los compañeros y las amistades influyen en esto, seguro, pero el trato con los profesores y los tutores marca también, de una manera menos visible pero más notoria, las experiencias y recuerdos.

- La influencia que el *modelo de agrupamiento* seguido por el centro tiene sobre la conducta y rendimiento de los alumnos. Así, aparecen claras e importantes exclusiones que acaban afectando negativamente a los excluidos. En ocasiones, éstas se realizan incluso a nivel institucional, como cuando se divide a los alumnos de un curso en 3 clases en función de su nivel, provocando la existencia de un grupo de "marginados" con el que los profesores confiesan que "no hay nada que hacer":

Durante este año reorganizaron mi curso de una forma que no tiene nada de pedagógico (...) atendiendo a nuestras notas. Pasé de una clase bastante heterogénea a una que, de media mínima, tenía notable. En otra había gente un poco variada, que no tenía muy buenas notas pero que sacaba poco a poco los estudios y otra donde decidieron meter a todos los que consideraron que en un futuro no seguirían estudiando (había muchos chicos repetidores y otros tantos desinteresados). Esto en ningún momento intentó ser tapado por los profesores y, desde el principio, nosotros fuimos conscientes de lo que pasaba.

Una de las consecuencias de esta exclusión es que los alumnos excluidos también molestan e interrumpen a los demás: "también hemos estado muchas veces en clase y, de repente ver que golpeaban en la ventana con una escoba desde la ventana de la clase de al lado (donde estaba la clase conflictiva)" Y que se deja a estos alumnos sin futuro escolar: "Creo que así estás condenando a los muchachos a un futuro en el que seguro que no hay estudios".

- Tomar plena consciencia de la *importancia* de una *adecuada atención*

a la diversidad, *viendo los* efectos que las marginaciones y discriminaciones tienen sobre los alumnos y grupos excluidos. Así, en ocasiones, los centros discriminan y excluyen a quienes son diferentes, por ejemplo, por tener algún tipo de discapacidad. Lo cual suele ir asociado al hecho de tener también privilegiados/as a quienes se trata de un modo preferente:

Mi hermano también estuvo escolarizado en ese centro y lo pasó mal. Tenía una discapacidad, lo que provocó que lo marginasen bastantes maestros y alumnos. Eso me ayudó a darme cuenta de cosas que en mis años notaba que hacían con mis compañeros de clase (ejemplo: en 1º de EGB a los que tenían un bajo nivel los sentaban delante de todo, dejándolos en evidencia). Con esto quiero decir que el clima del centro era muy selectivo. Me hace gracia recordar cuantas chicas se hicieron catequistas, lo cual las hacía ser el "ojito derecho" de las monjas.

El papel tan destructivo de la marginación es reconocido por los propios alumnos viendo como afectan a compañeros:

El único recuerdo negativo que tengo fue el desinterés que tuvieron todos los profesores por un chico llamado F que había repetido curso. Desde el principio del curso lo sentaron atrás en una mesa individual, cada mañana le ponían ejercicios (diferentes a los nuestros) y después era como si fuese invisible, no le explicaban, le tenían marginado... Con el paso de los cursos cada vez fue quedándose más atrasado y cuando llegamos a sexto él apenas sabía ni leer ni escribir. Por lo que su integración en el instituto fue nula.

Normalmente la segregación de los "malos estudiantes" en clases aparte tiende a generar un fracaso generalizado en estos alumnos. En cambio la integración de alumno de distintos niveles y la configuración de grupos más heterogéneos en cuanto a su rendimiento suelen dar mejores resultados:

La clase de al lado, era la de las repetidoras y nosotras, las empollonas. Era una clase gueto y más de la mitad de la clase volvió a repetir (...) En séptimo nos fusionaron a ambas clases. Al principio de curso cada uno se mantenía cerca de su grupo de origen, pero a medida que iba pasando el curso nos íbamos mezclando y así

seguimos hasta el final en 3º de BUP, de esa fusión salió uno de los grupos más divertidos, creativos y estudiosos de la historia del colegio.
En general, la segregación y la exclusión tienden a reforzar las conductas que teóricamente pretenden cambiar. Así un estudiante comenta: "Había tres gitanos en mi clase que cuanto más les castigaban peor se portaban".
El hecho de sentirse excluido del grupo genera en los chicos sentimientos de tristeza, soledad y baja autoestima: "me sentía solo, raro, como extraterrestre y esto me generaba una enorme tristeza, a veces odiaba a todo el mundo y a mí mismo porque no sabía como hacer para sentirme uno más y cuanto más lo intentaba más tartamudeaba".
- Las *distintas maneras* que los *directores* tienen de *ejercer sus roles y funciones* y como ello afecta al funcionamiento del centro, a sus relaciones con los profesores, alumnos y con la comunidad.
Reflexionar sobre el papel y las funciones de éste sirve para darse cuenta de que, al menos en los centros públicos, no tiene tanto poder como parecía, sino que sus decisiones están muy mediatizada por las normas y condicionantes externos: "con este trabajo pude recordar tiempos pasados en los que veía a los directores como los «jefes» de los centros y, por lo tanto, los causantes de todos los problemas. Pero aplicando lo que aprendí hasta ahora me di cuenta de que no era así, que los directores eran una pieza más al servicio de la Administración educativa".
El hecho de que el director de un centro privado se dedique exclusivamente a ejercer la dirección y no sea profesor, es visto como algo problemático, ya que le impide llegar a tener un mayor contacto y un mejor conocimiento de los alumnos:
El director pienso que debería ser también profesor y, en este caso, no impartía docencia. Esto no debería ser así, ya que creo que es fundamental conocer a los alumnos. De todas formas, como era un relaciones públicas, se sabía todos los nombres. No se implicaba en los problemas que había y tampoco creo que hiciera un seguimiento del profesorado, ya que siempre nos quejamos de la docencia de algunos

profesores que no explicaban en clase y luego te pedían en los exámenes cosas que no expresaran bien. Pienso que esta despreocupación fue un fallo enorme por parte de la dirección (...)

En esta cita, es también interesante esa visión del director como un "relaciones públicas", ya que es una de las formas en que se puede concebir la función directiva, particularmente importante en un centro privado de "élite" que necesita hacer mucho marketing para poder venderse adecuadamente ante su posible clientela.

Aparecen *directores que no están en su sitio*, lo que provoca que algunos alumnos se den cuenta tanto de la complejidad y dificultad de este rol, como de las equivocaciones que se cometen:

El trabajo del director, aunque no es fácil, ya que era profesor al mismo tiempo y tenía que encargarse de muchos asuntos, hacía una cosa que no me parecía nada buena para la relación entre los miembros del centro. En las clases, a veces, se dedicaba a "cotillear"con nosotros sobre el trabajo de sus compañeros, así como a comentar cosas de estos (...) considero que no nos estaba dando buen ejemplo.

Parece existir aquí una especie de "alianza" tácita del director con los alumnos en contra de determinados profesores que, seguramente, lo único que causa es tensión, malestar y el debilitamiento de su autoridad, tanto en relación con los docentes como con los alumnos.

Se ven *diferentes estilos de ejercer la dirección*. Una alumna señala dos modelos igualmente ineficaces: un director que parece seguir el *laisser-faire* y otro que funciona desde una perspectiva más autocrática, ambos con resultados negativos para el centro:

El director no tenía ninguna autoridad: cada profesor hacía lo que le daba la gana y cualquier protesta era ignorada. Era poco serio, hacía muchas tonterías, como echarse a correr por el instituto con un gorro mejicano. Todos teníamos la idea de que estaba un poco loco (...) Cuando él marchó, quedó en su lugar un profesor que llevaba años en el instituto. Intentó imponer una disciplina rígida poniendo alambradas para impedir que salieran los de la ESO. Tampoco consiguió gran cosa (...) Posiblemente faltaba un poco de organización, cada cual hacía lo que quería sin respetar mucho a los demás.

- El *papel* de los *espacios*: las vivencias y sentimientos asociadas a ellos, su influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre las relaciones.

Si nos guiamos por lo que indican muchas HE, parece que la calidad de los espacios y la arquitectura de los centros educativos dejan, en general, mucho que desear. De hecho, aparecen frecuentes descripciones de deficiencias, como las que señala esta alumna en relación con su IES:

El instituto se hizo muy aprisa y muchos espacios quedaron defectuosos. Lo hicieron encima de una braña, por lo que hay muchísimas filtraciones y humedades. Muchas aulas quedaron demasiado pequeñas y alguna zonas del instituto sólo se comunican por fuera, como si fueran un centro aparte (...) La cafetería era un poco pequeña, sólo tenía 4 mesas, que la mayor parte de las veces estaban ocupadas por los profesores (...) Había un polideportivo más moderno que el instituto (...) el único defecto es que es muy frío y en invierno se congela uno allí. Además, durante mucho tiempo tuvo unas goteras inmensas (...) Hay varios laboratorios: de biología, de física, de química, etc. No son muy grandes y el equipamiento tampoco es muy bueno (...) Hay dos aulas de informática, aunque los ordenadores hasta hace dos años eran muy antiguos y el uso de estas aulas sólo se podía hacer con los profesores, nunca se podían utilizar de forma individual. No había muchos ordenadores y cuando había clase de informática y éramos sobre 30 personas nos correspondía un ordenador para cada tres (...) La sala de usos múltiples era muy pequeña y estaba muy mal organizada.

- La *toma de consciencia de la importancia de* lograr mantener *una buena relación entre la Escuela y la familia*. Los alumnos constatan como ésta se va perdiendo progresivamente a medida que los estudiantes van creciendo y subiendo de nivel y etapa educativa:

La colaboración de los padres llega a ser máxima en las primeras etapas y según crecemos llega a no haber ninguna colaboración entre la escuela y la familia. Opino que los padres deberían colaborar mayoritariamente en la educación primaria, pues ésta sigue siendo una prolongación de la infancia de lo niños, donde es precisa una

estructura sólida y una seguridad que sólo los padres pueden dar
Algunos centros, como un colegio de monjas, le dan tanta importancia a esta relación que hasta celebran *"el día de la familia"* con actividades variadas en las que participan padres profesores y alumnos: misa, juegos, comida, etc.
- Los *conflictos* en las instituciones educativas: las diversas causas, su efecto sobre la vida de las instituciones, las diferentes maneras de enfrentarse a ellos...
Un ejemplo de ello son los conflictos de *tipo lingüístico*:
Mi educación fue en gallego en casa, pero al llegar al colegio DP eso era un problema para los profesores (...) observé como se desprestigiaba el idioma de mis padres, mis abuelos, tíos y primos en el centro educativo que supuestamente se encargaba de mi formación basada en el 'respeto' y gestada en la 'libertad'. Quizás este fue el primer conflicto de una larga lista.
Se resaltan las dificultades que tienen actualmente los profesores para enfrentarse a los alumnos que desafían su autoridad:
Hoy en día los profesores lo tiene bastante difícil en este ámbito, ya que su campo para actuar es muy limitado y los padres se desentienden en cierto modo (...) Además, hay un problema: que no se puede echar a los chicos fuera de clase (y aunque lo hagas les da igual) así que (...) tienes que aguantarles sus bromas porque son menores. Además, por norma, cuando uno hace barullo siempre hay alguno que se une porque "está de moda" revelarse y suspender muchas.
¿Y cuáles son las posibles alternativas a esta situación?
Primero hay que hacer a los padres 100% responsables de la educación de sus hijos y tienen que ser conscientes de que la educación escuela-familia va unida, no es entendida por separado. Aparte también habría que actuar sobre la conciencia de los chicos. Hacerles ver que seguir a ciertos líderes no lleva a ninguna parte y que hay que cumplir unas normas de comportamiento mínimas.
La particular problemática que generan los *alumnos repetidores* en la *ESO* porque no quieren estar en clase e interfieren y distorsionan la vida del aula y a los compañeros que quieren estudiar, llegando incluso

a hacerle la vida imposible a algunos profesores. El curso de *2º de ESO* es visto como particularmente problemático por muchos alumnos:
"En este curso (2º de ESO) me tocó en la peor clase de todas. Los alumnos, en su gran mayoría, eran repetidores y éstos estaban continuamente interrumpiendo las clases. Le hacían la vida imposible al profesor de matemáticas: le pegaban notas en la espalda con insultos, le deshacían tizas en la silla, colocaban móviles en el falso techo y estaban toda la clase llamando para que sonasen, etc. Al final este profesor tuvo que coger la baja por depresión. Este año lo pasé mal, porque no me gustaba nada mi clase y encima los que queríamos atender no podíamos quejarnos. Si nos quejábamos o nos pegaban (fuera de clase) o nos hacían bromas pesadas. La clase estaba dividida en dos grupos, los repetidores y los de nuestro año".
- La gran trascendencia que tienen los *momentos de tránsito* entre las diferentes *etapas y/o centros educativos* y la necesidad de cuidarlas para facilitar ese paso en los alumnos. Un primer salto que suele resultar difícil es el *de infantil a primaria*:
El cambio de infantil a primaria supone un gran paso en la educación de los niños. De forma repentina se les empieza a exigir unas conductas que en infantil no tenían (permanecer sentados, más conocimientos, menos horas de juego, una disciplina más fuerte, pruebas que miden sus aptitudes,...) el niño entra en contacto con una lengua que no es la materna y se les exige el un nivel de expresión hablado y escrito. Además de esto, van tocando separadamente temáticas distintas: conocimiento del medio, inglés, religión, etc.
En ese sentido tiende a resultar particularmente problemático el paso del *Colegio al Instituto*, porque los alumnos se encuentran con que ambos tipos de centros acostumbran a tener culturas muy diferentes:
Con la implantación de la ESO, los chicos cada vez entran más pronto en lo institutos, lo cual genera una serie de inconvenientes. El primer y más importante es el de juntarse con gente más mayor y querer madurar demasiado aprisa. Esto, en ocasiones, lleva a una desorientación grande por parte del chico-a que lo lleva a problemas de abandono de estudios, de drogas, peleas graves, etc. Todo esto se ve agravado por una sociedad que en cierto modo lo permite y

también por una baja atención a los hijos en casa. En mi caso, el instituto al que fui era el que mejor fama tenía de la zona y, sin embargo, pude ver en primera persona todo esto que estoy diciendo.
También resulta importante el *primer día de clase* en los nuevos colegios y casi todo el mundo lo recuerda. Un alumno describe así su llegada a una nueva ciudad y colegio en 1º de Primaria:
Lo primero que recuerdo del centro es que el primer día, nada más llegar, rompí a llorar desconsoladamente. Esto es algo que se repitió durante los primeros días. Cierto es que de pequeño era bastante llorón y que la situación de ser un colegio nuevo en una ciudad desconocida fue bastante impactante.
Particularmente impactante suele resultar el primer día de contacto con la institución escolar, en Educación Infantil:
Recuerdo perfectamente el primer día de colegio. Me acompañaron hasta la puerta de clase. Yo iba feliz, pero los llantos de algunos niños me hacían dudar. Tengo grabada en la memoria el olor de aquel día, olía a plastilina, a ceras, a libros nuevo (...) tocaron a la puerta y apareció una niña que ya conocía que se llamaba R. Y desde que entró por aquella puerta, jamás nos hemos separado, a pesar de que ya han pasado 17 años de aquel encuentro.

b) Desarrollar actitudes, competencias y habilidades que son importantes para el futuro profesional de un pedagogo, tales como:

- La capacidad para *reflexionar y analizar críticamente* las diferentes dimensiones, elementos y sucesos escolares: "a través de este trabajo vinieron a mi memoria sucesos en los que nunca había pensado y sobre los que nunca había reflexionado y que me resultaron muy curiosos".
- Saber *integrar y ejemplificar los conocimientos adquiridos* en diversas asignaturas a lo largo de la *carrera*:

Con esta perspectiva general de tu vida escolar tienes uno de los mejores ejemplos para entender: Didáctica, Organización de Centros Educativos, Técnicas de Estudio, Psicología del Desarrollo... En algunas ocasiones, vivimos en nosotros mismos la aplicación de las teorías que ahora estamos estudiando, otras veces podemos ver como, en muchos

casos, hay profesores a los que la pedagogía y la didáctica les da igual. Para este alumno, los déficits de los centros educativos y de los profesores le motivan para:
Luchar por una educación diferente, ya que vi como muchos de mis compañeros se vieron perjudicados por el funcionamiento del sistema. Un suceso concreto que viví es el de un íntimo amigo que se graduó en ESO con 3 materias suspensas y un nivel bastante bajo en el resto, de modo que cuando llegó al instituto el fracaso y sentimiento de inferioridad e incapacidad fue tremendo, y todo por falta de una buena base.
- Ayuda a *reflexionar* sobre el propio *futuro laboral*:
Esta visión histórica de mi recorrido académico me ha hecho revivir muchas situaciones y experiencias pasadas. También me ha hecho reflexionar sobre mi futuro laboral y el camino que desde hace años he decidido tomar, y como deseo llevarlo a cabo.
- La integración, revalorización y validación de todo lo vivido a lo largo de su HE ayuda *actualizar y tener disponibles los aprendizajes* más relevantes que se fueron haciendo a lo largo de la HE a través de los sucesivos años, tanto a nivel de conocimientos como de adquisición de habilidades, actitudes y valores: "con este trabajo aprendí a valorar la educación que me dieron, analizando a algunos profesores, con los conocimientos que tengo hoy en día, me di cuenta de que hacían su trabajo mejor de lo que yo pensaba".
- Una aportación relevante para *profundizar* en el propio *autoconocimiento*:
Tras la revisión de mi H. E. me di cuenta de que, desde que salí del colegio siempre me sentí muy insegura y tenía un cierto temor a los cambios. Me doy cuenta de que, en el colegio, pasé la mitad de los años de mi vida y no me llevé ningún/a buen amigo/a. En el Instituto hubo momentos en lo que me sentí un poco sola e incluso notaba que no pertenecía a ningún grupo (...) Considero, por lo tanto, que este trabajo me sirvió para conocerme mejor.
- Del análisis de lo realizado se puede derivar un *deseo y motivación para mejorar las actitudes con las que se enfrentan a sus actuales estudios*: "ahora que me quedan pocos años de estudiante, voy a

aprovecharlos todo lo que pueda, disfrutando al máximo de todos los momentos que me dé esta vida y aprendiendo de ellos todo lo posible".

- Darse cuenta de la *importancia de la educación* y de que la *vida es un proceso de aprendizaje continuo* que no termina nunca:

"El tema de la educación me parece fascinante y es los más importante que le sucede a una persona porque, desde que nacemos hasta que morimos, estamos constantemente aprendiendo, y no me refiero sólo a datos, números, hechos,... sino que también estamos aprendiendo a ser personas... Por ello quiero dedicarme a esto en mi futuro".

- Facilita el desarrollo de la conciencia de cómo también *se puede aprender de las experiencias negativas*: "este trabajo me ha valido para darme cuenta de que soy lo que soy gracias a muchas cosas en las que, en su momento, daría lo que fuese por no haberlas vivido pero, hoy en día, volvería a repetirlas una a una, los buenos y los malos momentos".

- Ser *conscientes de la complejidad de los procesos educativos* y del gran número de variables que intervienen en el éxito o el fracaso escolar: "con esta HE me doy cuenta y aprendí que en la educación de una persona intervienen muchas variables que pueden marcar de una forma positiva o negativa su vida educativa".

- Una *toma de conciencia y revalorización del importante papel* que los *centros* educativos juegan en el *proceso de formación* de las *personas*: "creo que la escuela marca de lleno la existencia de las personas, ya que en ellas es donde empezamos a configurar por nosotros mismos nuestra historia, lo que vamos a ser, aprendemos cosas que no vemos en casa, caminamos de la mano de gente como nosotros, etc."

El paso por la institución escolar *marca nuestra vida para siempre*:

La escuela es una parte fundamental de toda educación, donde comenzamos a relacionarnos, a formarnos y a convertirnos en lo que seremos en el futuro, con las virtudes o defectos que cada uno podamos tener (...) Muchos de nosotros habremos llorado, otros habrán reído pero, en definitiva, el paso por el sistema escolar nos dejará una huella inevitable que siempre recordaremos.

La importancia de los centros en nuestra vida es tal que algunos alumnos la denominan "nuestra segunda casa u hogar": "esta visión histórica de mi recorrido académico ha sido una grata vuelta a los orígenes de mi personalidad y vida cotidiana, ya que considero que el sistema educativo no deja de ser, por el tiempo que empleamos en él, nuestro segundo hogar".

Y los compañeros y profesores pueden verse como una "segunda familia":

El ámbito escolar es uno de los procesos importantes en la vida de toda persona. Los compañeros y profesores en muchos momentos pasan a ser una segunda familia y la escuela una segunda casa, por lo no podemos olvidarnos sin más de este período que, en mi caso, abarcó, hasta el día de hoy, casi 19 años y sin él no sería yo.

Se subraya la gran importancia que los centros tienen en la vida de las personas, debido a la gran cantidad de tiempo que pasamos en ellos: "Son muchos años y muchas horas las que he pasado en las distintas instituciones escolares en las que he estado. Podemos decir que la mayor parte de mi vida la pasé en ellas, por lo que son muchas las cosa que me han sucedido en las mismas".

Los centros *transmiten conocimientos* pero, también *inculcan creencias, actitudes y modelos de conducta*. Por eso es tan importante saber escogerlos adecuadamente:

El colegio no sólo te enseña conocimientos y aprendizajes, sino que es un mundo donde desarrollas tus capacidades de socialización y de integración. Al igual que te inculcan unos valores y unas creencias para poder desenvolverte en la vida. Por ello, es de vital importancia escoger bien el colegio al que vas a llevar a tus hijos, pues son los responsables de una gran parte de la educación que van a recibir. Por lo que tomarse un tiempo antes de decidir el centro, es algo que todo el mundo debería hacer, mirando su plan de estudios, las instalaciones, los objetivos y los valores que se promueven. El colegio es una vía y un camino para llegar a ser quien eres, en un futuro. Pasé por un sólo colegio, pero pasó toda una vida.

Algunos alumnos reconocen que deben a los colegios en los que estudiaron su *forma de pensar y* hasta determinados *rasgos de* su

carácter, como la constancia:
Pasar 14 años en este colegio religioso, ha influido mucho en mi actual forma de pensar. Además, el tener siempre a alguien, ya fuera profesores o tutores, dedicándome su tiempo, y mandándonos trabajos, deberes y exámenes, ha sido una forma de ayudarme. Ya que la constancia que ahora poseo forma parte de mi vida y el trabajo día a día y el esforzarme en cada clase, creo que ha sido gracias al control que había en ese colegio y que mis profesores me inculcaron.
En definitiva, somos lo que somos, entre otras razones, por haber estudiado en los centros en que lo hicimos:
"Todos esto recuerdos siguen formando parte de mí, todas estas vivencias son las que me moldearon y que consiguieron hacer a la persona que soy hoy (...) La escuela, los institutos, la universidad y todo lo que eso conlleva me aportaron la sabiduría que poseo, me ayudaron a hacerme independiente y a saber buscarme la vida, a defender aquello en lo que creo y a luchar por lo que quiero".
- Una *mejor y mayor comprensión* del *funcionamiento* de los *centros* educativos y de sus características y limitaciones:
Mi vida escolar es casi la historia de mi vida, ya que es mucho el tiempo que pasé allí. Y ahora, cuando echas una mirada atrás, valoras las virtudes que tienen las escuelas y centros de enseñanza por donde tú pasaste y los defectos que en el momento no valorabas. También entiendes porque a veces algunos profesores hacen cosas que en el momento no conseguías entender.

4. *Conclusiones*

La realización de la HE es una herramienta educativa muy útil para mejorar nuestra comprensión del alumnado. Se consigue un mayor y mejor conocimiento personal de éste y de sus circunstancias vitales, algo que muchas veces en la universidad resulta difícil debido a diversos factores (tamaño de los grupos, poco tiempo de contacto, distanciamiento institucional, etc.).
Nos ha acercado emocionalmente más a nuestro alumnado permitiéndonos una relación más empática y personal, al introducir en ella, de un modo más directo esa parte afectiva: los/as alumnos/as aparecen como personas con sentimientos, vivencias, experiencias,

emociones...
Ayuda al alumnado a avanzar en su proceso auto-conocimiento, herramienta fundamental en el camino hacia la autonomía y la autoestima, objetivos ambos de toda auténtica educación.
En nuestra asignatura, es útil para aportar ejemplos y casos, personalmente significativos, que pueden aumentar el interés y motivación de los estudiantes por las diversas temáticas, fomentando la creación de una dinámica más activa y participativa en las diversas actividades de la materia. Así, se convierte en una herramienta didáctica muy valiosa que favorece una integración de las experiencias vividas durante los años escolares de los alumnos, junto con los conceptos, más teóricos y sistemáticos que están adquiriendo en esta asignatura. Además, ayuda a promover el desarrollo de actitudes, competencias y habilidades útiles para un futuro profesional de la educación, como la capacidad de: análisis crítico, integración interdisciplinar de conocimientos, aprender de la propia experiencia, determinar cual es su manera particular de "aprender a aprender", etc.
Tiene valor en la medida en que lleva al alumnado a reflexionar sobre conceptos y hechos educativos/organizativos propios, a tomar conciencia de la complejidad de los procesos educativos y de la gran cantidad de factores que influyen en sus resultados. La conexión de estas informaciones con la teoría puede lograr una mayor concreción y profundización de los conceptos manejados, convirtiendo estas nociones en algo menos abstracto, más próximo y vital, que favorece una comprensión mas profunda, vivenciada e integrada.
Los distintos aspectos trabajados ayudan a ver el fenómeno educativo con una mirada más amplia, porque se pone por escrito y de una manera más personal y vivenciada. Lo cual ha supuesto un nuevo reto para abordar la compleja realidad educativa que, día a día, tenemos que afrontar, aportándonos tanto esta "ampliación de la mirada" com también una mejor conexión con la parte afectiva-emotiva que constituye el motor básico de los seres humanos y que, en muchas ocasiones, en los centros educativos, y de un modo particular en la universidad, tiende con frecuencia a olvidarse o relegarse a un

segundo plano. Por todo ello, consideramos que esta actividad puede llegarse a convertir en una potente herramienta de crecimiento personal y profesional.

5. *Referencias bibliográficas*

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

Goodson, I. F. (ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado.* Barcelona: Octaedro- EUB.

Hargreaves, A. (1998). "The emocional practice of teaching". *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.

Pineau, P. (Comp.). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar.* Buenos Aires: Paidós.

Rosales, C. (2009). "Mi centro escolar desde el recuerdo. Una práctica en la formación inicial del profesor". *Enseñanza &Teaching*, 27, 115-131.

Suárez, M. (2002). Historias de vida y fuente oral. Los recuerdo escolares. En A. Escolano y J. M. Hernández (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Suárez, M.; Cid, X. M. e Benso, C. (2006). *Memoria da Escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea*. Vigo: Xerais.

Villarroel, G. (1999): *Las vidas y sus historias. Cómo hacer y analizar historias de vida.* Caracas: AVEPSO/Psicoprisma.

Organización interna de un portfolio en la enseñanza de Grado sobre los contextos educativos

Josefa Rodríguez Pulido

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. *Introducción*

Desde el año 1998 hasta la actualidad, las distintas conferencias, declaraciones y encuentros realizados sobre el Espacio Europeo, establecen una serie de indicaciones en relación hacia dónde debe encaminarse la formación del estudiante universitario y la necesidad de cambio del papel del docente (Rodríguez, 2006). Los docentes

universitarios del siglo XXI, no debemos seguir utilizando estrategias didácticas del siglo pasado: tenemos que buscar nuevos modos de hacer a través del uso de herramientas que permitan la incorporación de evidencias variadas donde se ponga de forma perceptible el cómo adquiere la formación el alumno y éste conozca los criterios sobre el cómo se evalúa su proceso formativo. Como quiera que consideramos que el uso del portfolio responde a los rasgos expuestos, destinamos el siguiente espacio a la exposición de los elementos curriculares y organizativos que requiere un portfolio en la enseñanza de grado para la materia de *Organización, procesos educativos e innovación.*

2. *El papel del profesor en la universidad actual*

El papel del docente debe orientarse hacia la formación profesional y humanística del alumnado:

1. Potenciando la reflexión

2. Permitiendo la autoevaluación

3. Desarrollando una formación integral

4. Apoyada en la aplicación de las NNTT

5. Planteando contenidos relacionados con la aplicación de metodologías y estrategias de evaluación acordes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, entendemos que el crédito es el volumen de trabajo que el alumno(a) debe realizar en espacios y tiempos diferentes, compartidos o no, para superar la materia denominada *Organización, procesos educativos e innovación* para el grado de primaria. La distribución de los espacios de trabajo del alumno van desde la biblioteca, el aula de informática, aula tradicional, despacho del profesor, aula-taller, otras Universidad, Facultad (es), campus universitarios, aulas virtuales, escuelas o instituciones educativas o empresariales, sala de reuniones, hasta las instalaciones deportivas. Ello encierra una adopción nueva del significado del aula universitaria (internet, casa, biblioteca, etc.), y diferentes implicaciones en la supervisión del trabajo del alumnado a lo largo de todo el proceso formativo así como centrar la ejecución directa del proceso formativo en el alumno(a), adoptando una

perspectiva de la evaluación más integradora y continua.
Los tiempos (ver cuadro número uno) estarían relacionados con la dedicación en horas a la materia, a través de las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje, delimitadas atendiendo a los criterios establecidos por el ámbito de conocimiento del departamento al que esta adscrita la materia (Rodríguez, 2006).

Actividades de Enseñanza-aprendizaje	**Horas**
Clases presenciales	60
Clases prácticas	26
Seminario	8
Taller/trabajo en grupo	14
Tutorías	4
Evaluación	8
Trabajo autónomo	180
TOTAL	300

Cuadro 1. Actividades de aprendizaje y horas de dedicación
La actividad del docente universitario debe planificarse teniendo una dedicación temporal mayor que lo que hasta ahora nos requería para el diseño de las actividades, al reclamarse una visión diferente del crédito teórico y del crédito práctico, etc. Todo ello implica que el profesor universitario debe planificar el grueso del trabajo que cada materia requiere en concordancia, entre otros aspectos, con las actividades diseñadas para cada una de las diferentes modalidades organizativas establecidas. Siguiendo estos pasos, se requiere a su vez que el profesorado articule su docencia en torno a diferentes espacios propiciados por las combinaciones de trabajo producidas entre el y el alumnado. Destacar la relación profesor(a)-alumno(a); profesor(a)-grupo(s) de alumnado; profesor(a)-profesor(a); alumno(a)-alumno(a) y alumno(a)-grupo (s) alumnado.
Esto reclama la necesidad de situar el énfasis en la formación de grado en el desarrollo del aprendizaje del alumno, de forma más personalizada de lo que hasta ahora se ha realizado. Para ello, es ineludible cambiar la relación profesor-alumno, realizar permutaciones a nivel metodológico, y buscar formas variadas para la evaluación de la materia.
También hemos de recordar que debemos asumir una visión diferente

de la concepción de la tutoría: hablamos de tutorías virtuales, tutorías individuales, tutorías grupales, tutorías telefónicas, etc.
En este sentido, consideramos que la carpeta o portfolio del alumnado, podría dar respuesta a dichas demandas si que ello signifique la solución a los problemas que se plantea en la Enseñanza Superior de grado.

3. *El portfolio como modelo de enseñanza-aprendizaje*

El portfolio como modelo de enseñanza universitario constituye una alternativa metodológica al facilitar el proceso formativo de adquisición de competencias del alumno durante el período de formación inicial. Con dicha herramienta obtenemos, a lo largo del curso académico, los aprendizajes del alumno de forma evidenciada, organizada y estructurada. Sin lugar a duda, el uso del portfolio o carpeta en la enseñanza universitaria, es una herramienta que permite la mejora:

1. Para el logro de las competencias, al facilitar el desarrollo de las competencias diseñadas para el desarrollo de cada materia y al ayudar a relacionar las experiencias educativas con las competencias profesionales.

En cuanto al término *competencia*, los diferentes documentos marcos, declaraciones e informes, existentes tanto de carácter nacional e internacional, apuntan hacia la importancia de las competencias para el individuo que está en proceso de formación. De este modo, debe orientarse hacia una formación integral del alumno(a) y ser desarrolladas a lo largo del transcurso de la formación siguiendo diferentes procesos, ya que el alumnado no sólo deben adquirirlas sino saber aplicarlas. Conviene destacar que las competencias, deben registrar las siguientes características o rasgos:

1. Desarrollarse en todas y cada una de las materias delineadas en el plan de estudio.

2. Pueden ser logradas no sólo al final del proceso formativo, sino a lo largo del mismo.

3. El grado de concreción depende de la materia y de lo que se pretenda de la misma.

4. Deben dar respuesta a cuestiones como la contribución de la materia en el logro del tipo de competencia; la relación de la competencia con los contenidos de la materia y los nexos establecidos entre los contenidos, la metodología y la evaluación.

5. Los resultados de aprendizaje son conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, las competencias de la materia que nos ocupa son concretadas, previo consenso en el área de conocimiento, en los términos expuestos en el cuadro número dos.

Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.
Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa
Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales
Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales
Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula
Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad

Cuadro 2. Propuesta de competencias Organización, procesos educativos e innovación para el grado de Primaria

2. En la planificación de los aprendizajes del alumnado al:

2.1. Permitir la planificación de las actividades-tareas de enseñanza de la materia, de forma coordinada entre el profesor y el alumno(a).

2.2. Recoger el desarrollo de las actividades y tareas realizadas por el alumnado, bien de forma individual o grupal.

2.3. Admitir un proceso de evaluación y auto-evaluación de los alumnos, que propicia la identificación de sus progresos, debilidades y fortalezas. De ahí que el:

2.3.1. Alumno (a) se forma una opinión sobre su trabajo, su formación, es decir sobre el mismo como agente en formación inicial.

2.3.2. Profesor (a) valora sobre qué saben y qué son capaces de hacer el alumno de forma evidente.

3. En la reflexión profesional y personal del alumnado, al:

3.1. Propiciar el pensamiento reflexivo del alumnado sobre las diferentes experiencias recibidas o vividas en su proceso de formación.

3.2. Permitir reflexionar, comparar y analizar, en torno a sus propios trabajos.

4. En los procesos de tomas de decisiones del alumnado, al admitir

4.1. Implicar al alumno en su propio proceso de aprendizaje, al ser ellos mismo quienes seleccionan y negocian las actividades sobre las que quiere que se les evalúe.

4.2. Recoger cada alumno lo que más valor y relevancia considere para su formación.

4.3. Ampliar, reorganizar o aportar otros aspectos o apartados en su carpeta, lo que dota de autonomía para su toma de decisiones.

4.4. Variedad de planteamientos ante un mismo acontecimiento.

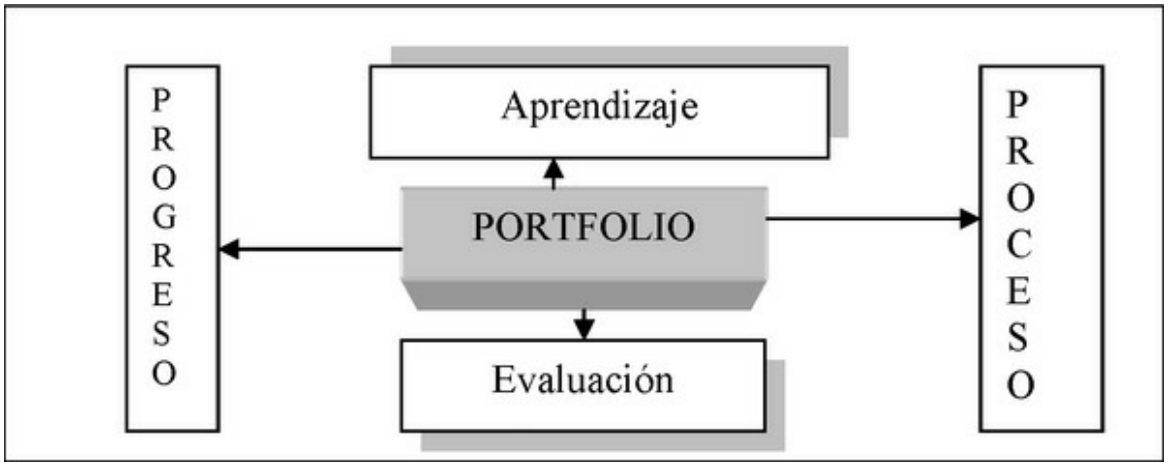
5. En la organización del tiempo personal del alumno, al permitir que el trabajo se desarrolle de forma progresiva y recoja los distintos momentos del proceso.

6. De las responsabilidades del alumnado al ayudarle a asumir compromisos con sus acciones formativas.

7. En la interacción profesor-alumno, al permitir conocer el recorrido que realiza el alumnado y facilitar la interacción alumnado-profesor (a).

Desde la propuesta que planteamos, el *portfolio lo conceptualizamos como el aglutinamiento de evidencias acumuladas por el alumno(a) a lo largo de su proceso formativo, dentro y fuera de las aulas universitarias, durante el tiempo y el espacio invertido en su formación* (Rodríguez, 2006, 2009). La carpeta o portfolio, es la herramienta donde se acopian los trabajos del alumnado relacionado con las competencias y de esta forma, y a través de la presentación de las evidencias múltiples que el alumno(a) va recopilando, obtendremos los profesores la información sobre los progresos, esfuerzos y logros que cada uno de éstos realicen a lo largo del

proceso formativo de la materia que planteamos.



Cuadro 3. Modalidades y finalidades del portfolio

Atendiendo a la clasificación realizada por Alconada (2005) sobre los tipos de portfolio según su finalidad, entendemos que, en este caso, responde a un *diseño de aprendizaje y de evaluación*. De aprendizaje, al comprender trabajos de todo tipo y, de evaluación, al ser útil y legítimo para evaluar el nivel de adquisición de competencias. Ello implica que, para reforzar lo afirmado, la herramienta planteada muestra el *proceso de desarrollo* llevado a cabo por el alumno al contener las tareas realizadas por éste para llegar al final y, de*progreso* , al incorporarse el material que evidencia la evolución del alumno (Montgomery, 2001).

En relación a la organización del portfolio o carpeta, somos conscientes de la diversidad de visiones. Compartimos con expertos como Colén (2006) que, al menos debe presentar una mínima estructura, ya que el alumno(a) debe ser guiado en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, la propuesta que presentamos tiene la estructura siguiente (Rodríguez, 1999, 2009):

1.*Información general de la evidencia*: contenido tratado, recursos y medios didácticos utilizados, denominación de la evidencia, sesiones dedicadas a tal fin, forma (s) de realización de la misma (debate, entrevista, ensayos, lectura), etc.

2.*Propósitos* que queremos lograr con el desarrollo de la materia, que respondería a las competencias que tiene que lograr el alumnado.

3.*Desarrollo de las evidencias* según el proceso y el progreso llevado a cabo entre el profesor y el alumno, es decir, paso a paso. Todo ello implica que el portfolio, puede contener documentos diversos y diferentes en tanto que profesor-alumno decide qué trabajos son más importantes para su aprendizaje. En este caso, siempre planteamos con carácter obligatorio las mínimas evidencias que el alumno debe realizar. De ahí que hallamos trabajos que responden a rasgos de sustantivos genéricos o sustantivos propios, que distinguen o particularizan a cada individuo de los demás de una misma clase. Ahora bien, siempre están interconectados con los aprendizajes establecidos para el desarrollo de la materia y recogen, las diferentes transferencias personales o profesionales que sobre los contenidos de la materia se trabajan (Cano, 2003).

4.*Conclusiones e Implicaciones* sobre los aspectos tratados con el desarrollo de la evidencia.

5.*Otros aspectos*, que podrían ser diseñados por el alumno.

6.*Anexos*

El formato que adopte el portfolio es decidido por el alumno dentro de la opción de *formato impreso* (fichas, folios, cuaderno) y completarse utilizando como medio el ordenador, lápiz, bolígrafo, NNTT o el *formato online* (electrónico y digital) utilizando las herramientas tecnológicas (audio, video, gráficos, textos) (Barret, 2010).
Además, conviene señalar que para la elaboración del portfolio el alumno recibe, en formato impreso o a través de la página web de la asignatura, las indicaciones básicas que tiene que tener en cuenta para la elaboración del portfolio. Orientaciones que van en la siguiente línea:

1. Contener todas las actividades-tareas realizadas por el alumno, desde el comienzo del curso académico hasta que finalice el mismo. Actividades que al mismo tiempo, deben ser plasmadas con todas sus fases de desarrollo, lo que le convierte en un portfolio de proceso-producto.

2. Tener una extensión no limitada al depender ésta de la actividad y

de las necesidades, intereses y expectativas del alumno.

3. Ser de interés para la persona que la está elaborando y consensuado con el profesor de la materia. Todo es admitido, siempre y cuando responda al logro de las competencias delimitadas para la materia y a las demandas formativas del alumno.

4. Agregar, además de las evidencias obligatorias, debates entre compañeros, observaciones realizadas en los diferentes espacios formativos de la titulación, lecturas de textos realizadas, comentarios de artículos-prensa locales o nacionales, comentarios de normativas autonómicas o nacionales, etc.

5. Tener una elaboración y presentación final de carácter individual donde se pueden agregar también las diferentes actividades grupales realizadas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. *Las actividades del alumno*

Para ello, la propuesta metodológica arbitrada por el profesorado del área de conocimiento del departamento se organiza a través de las *actividades de enseñanza-aprendizaje* que el profesorado y el alumnado debe realizar tal y como expusimos anteriormente. Las *actividades de trabajo presencial son las* acciones que el profesorado realiza conjuntamente con el alumnado y las *actividades de trabajo autónomo del alumnado son las que alumnado debe* realizar autónomamente para alcanzar las competencias y contenidos recogidas en el plan docente. Estas actividades se realizan de forma individual o en grupo y que se acomodan en torno a dos bloques denominados:

1. Organización, planificación, gestión y evaluación de los centros escolares, que respondería a los contenidos desde el tema uno hasta el tema siete de la guía didáctica

2. Los roles del profesorado en su desempeño profesional que se reconoce en los restantes temas del programa.

Conviene señalar que los anexos de la carpeta deben ser selectivos e incluir elementos de apoyo para poner de manifiesto aquello que el

alumno ha afirmado en el texto. En relación al tamaño de los anexos consideramos que deber ser de fácil manejo para su lectura en cualquier momento y organizarse atendiendo al criterio de integridad: elementos importantes y que sean válidos para apoyar la solidez del portfolio y al criterio de lucidez, capacidad de presentarlos de tal forma que facilite la lectura (Seldin, 1997; Fernández March, 2004).

5. *La evaluación del alumno*

Según Gonczi (1996), para evaluar adecuadamente la competencia, se debe usar métodos de evaluación que evalúen integralmente la competencia, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores. Por otro lado, se revela como importante seleccionar las técnicas ó la combinación de técnicas, dependiendo de las competencias objeto de la evaluación.

Delimitados los doce temas conferidos a cada uno de los bloques mencionados anteriormente, el siguiente paso lo hemos dado hacia la propuesta de las capacidades que deben adquirir el alumno y las evidencias obligatorias que deben elaborar. Dada la complejidad de la exposición, optamos por la exposición de los elementos curriculares comentados a través del cuadro número cuatro.

Estos contenidos, capacidades y evidencias forman una trilogía previa a la evaluación del alumnado. Por consiguiente, el último paso, lo orientamos hacia la evaluación de la carpeta o portfolio, a través de la rúbrica como instrumento o plantilla de evaluación, en forma de guía, nos permitirá evaluar las actividades realizadas por el alumno, gravitándose en los criterios

Contenidos	Capacidades	Evidencias
Tema 1. La Organización Escolar. La escuela como organización	-Explicar razonadamente la visión de la escuela como organización	Producción escrita Escala de Observación
Tema 2. La estructura del sistema educativo	-Ordenar sistemáticamente la estructura del sistema educativo -Distinguir todas y cada una de las partes del sistema educativo	Producción escrita Mapa conceptual Escala de Observación
Tema 3. La escuela y la comunidad educativa	-Destacar las vinculaciones existentes entre la escuela y la comunidad educativa	Mapa conceptual Escala de Observación

Tema 4. Planificación, gestión y evaluación de centros escolares	-Diferenciar entre planificación, gestión y evaluación -Confrontar varios documentos de planificación -Considerar los elementos que intervienen en los documentos de planificación	Producción escrita Escala de observación
Tema 5. Gestión de los recursos humanos	-Diferenciar el papel de los diferentes recursos humanos existentes en los centros	Estudio de casos Escala de observación
Tema 6. Gestión del espacio, del tiempo y de los recursos materiales	-Interpretar el valor de la gestión de los espacios, los tiempos y los recursos materiales en los centros	Estudio de casos Escala de observación
Tema 7. La función directiva	-Destacar las formas de acceso y competencias del director	Entrevista Escala de observación
Tema 8. El profesor como facilitador del aprendizaje	-Razonar críticamente sobre el papel del profesor como facilitador de aprendizaje	Producción escrita Escala de observación
Tema 9. El profesor como gestor de la convivencia	-Indagar en los principios básicos del profesor como gestor de la convivencia	Entrevista Escala de Observación
Tema 10. El profesor como tutor y orientador	-Atribuir valor al papel del profesor como tutor y orientador	Mapa conceptual Escala de Observación
Tema 11 El profesor como miembro de una comunidad	-Extractar las ideas básicas sobre el papel del profesor como miembro de la comunidad	Mapa conceptual Escala de Observación
Tema 12. La formación del profesorado y el desarrollo profesional	-Argumentar la importancia de la formación y el desarrollo profesional para el docente	Producción escrita Escala de Observación

Cuadro 4. Distribución de contenidos, capacidades y evidencias establecidos para cada uno de los procedimientos e instrumentos de evaluación. Optamos por una rúbrica cuantitativa, al estar construida en función de rangos numéricos, y el resultado de la evaluación lo proporcionamos en la institución universitaria mediante números.

En este caso, la evaluación la articulamos entorno a los siguientes componentes:

1.*Formales*, al considera que el formato de la carpeta realizada por el alumno(a) nos permitirá "...*juzgar la manera de mirar el mundo de la persona que lo ha realizado según las imágenes que ha seleccionado,*

cómo las ha situado en la página, el diseño de bloques de texto, el tipo de letra, el color de la página, el diseño de la cubierta, etc. también podemos deducir si se trata de una persona conservadora, atrevida, pretenciosa, contenida, cuidadosa o desaliñada" (Harold Linton, 2000). Como criterios de evaluación, situados en los aspectos más formales del portfolio, destacamos los expuestos en el cuadro siguiente.

1. Creatividad del formato

2. Originalidad de las propuestas presentadas

3. Presentación variada de las evidencias solicitadas por el profesor y/o propuestas por el alumnado

4. Plasmación de las evidencias a través de una secuencia ordenada

5. Orden en las secuencias

Cuadro 5. Criterios de evaluación de la carpeta del alumno

2.*Competenciales de la materia donde la evaluación recae en el logro de las competencias y las capacidades de la disciplina* a través de las producciones elaboradas por el alumno(a), pruebas escritas y las observaciones. Procedimientos e instrumentos de evaluación y criterios que pueden comprobar en el cuadro número seis.

3.*Competenciales del título* a través de la valoración sobre el logro de las competencias del alumnado. Para la valoración solicitamos al alumno que nos responda a un cuestionario, donde constar la distribución de las competencias propias del título y los diferentes temas trabajados a lo largo del desarrollo de la materia, para que el alumnado, valore del uno al cinco el logro de éstas durante el desarrollo de la materia.

Procedimientos e instrumentos de evaluación	**Criterios de evaluación recogidos en la guía didáctica y propuestos por el área de conocimiento del Dpto.**	**Rúbricas**
Pruebas. Escritas 50%	-Conocimiento y comprensión de los contenidos de la materia -Rigor y fluidez en la comunicación escrita -Aplicación de conceptos y procedimientos	1-transferencia de los conocimientos de forma escrita 2-expresarse correctamente de forma escrita, sin faltas de ortografía 3-expresar de forma escrita los conocimientos científicos trabajados en este bloque

Trabajos realizados por el alumnado (individual o en grupo) 40%	-Calidad científica de las producciones -Adecuación a los criterios de evaluación establecidos en cada trabajo -Participación y seguimiento del trabajo -Adecuación de la presentación escrita (orden, estructura, etc.). -Capacidad de análisis, síntesis, crítica.	4-transferencia de los conocimientos de forma escrita 5-transferencia de conocimientos de forma gráfica 6- presentación trabajos: ordenada, limpia, citas bibliográficas, coherencia interna 7-rigor en las citas bibliográficas utilizadas 8-demostrar que es capaz de abordar, analizar, promover, etc. los aspectos planteados en los trabajos
Procedimientos basados en la observación 10%	-Participación en el aula -Participación en las tutorías -Participación en los talleres -Participación en grupo	9-respeta las normas de intervención 10-contribución de ayuda con el grupo-clase 11-establece sinergias entre los compañeros y compañeras 12-dominio expresión oral 13- uso de herramientas visuales para la comunicación con el grupo

Cuadro 6. Criterios de evaluación para la carpeta en relación al bloque de Organización

6. *El portfolio y el alumnado*

Para finalizar conviene destacar que, investigadores como Mokharti y Yellin (1996) en la investigación realizada sobre el tipo de aprendizaje que promueve el portfolio, apuntan que el 86% de los estudiantes afirmaba que dicha herramienta promueve un aprendizaje más colaborativo; que el 71% afirmaba que el portfolio incrementaba la actitud reflexiva del estudiante y el 63% consideraba que ayudaba a establecer en clase un clima de seguridad.

Klenowski (2000), en sus trabajos argumenta que el uso de la herramienta en el marco universitario, mejora no sólo el desarrollo de habilidades para la exposición pública y la actividad docente, sino las las habilidades de autoevaluación e incrementa las capacidades para el aprendizaje autónomo. En relación a la dedicación para la elaboración, apuntan que el alumnado dedica una media de 2,30 h. semanales a su desarrollo cuando años anteriores solo un 15% afirmaban dedicarle tiempo fuera del periodo de exámenes. Además consideran que realizan un aprendizaje autónomo novedoso y que reflexionan sobre el

propio aprendizaje, lo cual les permite valorar otras alternativas evaluativas complementarias al examen. Destacar que el alumnado afirma que es un método práctico y completo de llevar la asignatura y que ayuda a aprobarla. Un 74,29% del alumnado consideraba que la combinación de examen y portafolio les llevaría a una evaluación final adecuada.

Añadir a lo anteriormente expuesto que es aún prematuro dar las opiniones del alumnado que cursa los estudios de grado sobre el uso del portfolio, pero sí podemos aportar que en las voces de éstos, la experiencia del portfolio en el ámbito universitario *"ha sido muy enriquecedor, ya que hemos utilizado una metodología distinta a todas las demás asignaturas y ello nos ha ayudado a tener otra visión de la asignatura, no tan teórica y sí más práctica" (Carpeta 5).* E incluso, manifiestan que *"...con este tipo de recurso, se conoce una nueva manera de aprender una asignatura, la cual te obliga a llevar al día la misma y buscar información adicional al temario dado en clase" (Carpeta 4).*

En cuanto a las actividades realizadas individualmente, consideran que *"... te agudiza el ingenio en ocasiones para poder realizar variedad de actividades" (Carpeta 4).* La realización de actividades en grupo considera que *"...Este hecho es beneficioso, ya que te enriqueces de las aportaciones de tus compañeros a la vez que ellos se enriquecen de los tuyas. También a través de ello, se posibilita la interrelación con las diferentes personas de la clase, ya que en cada actividad en grupo, se trabaja con personas distintas, lo cual hace que trabajes con personas que antes no habías trabajado" (Carpeta 6).*

En definitiva, podemos afirmar que el portfolio nos ofrece la posibilidad de que realicemos una evaluación integral, formativa y sumativa, con nuestros alumnos y durante los diferentes momentos del curso académico. Al mismo tiempo es una herramienta evaluativa que nos facilita una combinación perfecta entre las modalidades organizativas y los métodos de enseñanza y el alumnado considera que utilizar este tipo de herramienta es una experiencia *"...enriquecedora tanto a nivel académico como a nivel personal" (Carpeta 8).*

7. Referencias bibliográficas

Alconada, C. (2005). El portfolio digital. Curso de Verano: Le Portfolio Numerique Universidad de Poitiers.
Barrett, H. (2010). "Balancing the Two Faces of ePortfolios". *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14. http://eft.educom.pt
Cano, E.; Imbernon, F. (2003). "La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario", Revista interuniversitaria de formación del profesorado,España, vol. 17, núm. 2, pp. 43-51. .Cisneros-Cohernour, Edith. J.; Barrera, Bustillos.
Colén, M. T. y otros (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.
Fernández March, A. (2004). "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional". *Educar* 33.
Gonzci, A. (1995). *Competencies for Adult Basic Education.* Mimeo, Sydney: SAE.
Gonczi, A., y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. En Argüelles, A.: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México DF: Limusa.
Harold, L. (2000). *Diseño de portfolios*. Barcelona: Gustavo Gili.
Klenowski, V. (2000). "Promoting teaching". *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practice*. nº 7.
Montgomery, K. (2001). *Authentic assessment: A guide for elementary teachers*. New York: Longman.
Mokharti, D. y Yellin, D. (1996). "Portfolio Assessement in teacher education: Impact on preservice teachers knowledge and attitudes". *Journal of teacher Education*. nº 47.
Rodríguez, J. (2006). Aproximación hacia los aspectos fundamentales de la convergencia europea. En Reyes, C. (Coor.). *Retos en la Educación Superior: implicaciones educativas*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
Rodríguez, J. (2006). La carpeta como herramienta de evaluación ante los nuevos espacios de la formación universitaria. En Actas del IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Oviedo.
Rodríguez, J, (2009). Diseño, desarrollo y evaluación del portfolio del

alumnado en la enseñanza universitaria de grado. Jornadas Internacionales e-portfolio. Santiago de Compostela
Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio*. Anker Pub Co.

Utilización de las rúbricas de evaluación en la asignatura "Organización escolar". Potencialidades y límites

Begoña Telleria Lavega
Karmele Buján Vidales
Pello Aramendi Jauregui
Itziar Rekalde Rodriguez
Universidad del País Vasco

1. *Contextualización*

Presentamos en esta comunicación nuestra experiencia docente en las Especialidades Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, en donde impartimos la asignatura Organización Escolar y utilizamos como herramienta de evaluación las rúbricas. Pretendemos evaluar mediante rúbricas si las tareas realizadas por el alumnado son relevantes para alcanzar el logro óptimo de las competencias específicas de nuestra asignatura.

Si bien Guasch, T. et al. (2006:9) mencionan que "el uso de rúbricas para la evaluación de las competencias alcanzadas por los estudiantes es una estrategia poco popular", en nuestro caso estamos inmersos en un Proyecto de Innovación Educativa **(10)** utilizando las rúbricas de evaluación en la formación de por competencias. En Telleria y Rekalde (2010) hemos utilizado la rúbrica integrando competencias transversales y específicas, tanto para *autoevaluarse* de manera continuada el mismo alumnado, en cada tarea, su nivel de logro en las competencias; así como, para certificar nosotros el profesorado, con la heteroevaluación, el grado de alcance de las competencias por el alumnado al finalizar cada tarea. De este modo el uso de las rúbricas ha sido la clave para relacionar las evidencias aportadas en cada tarea, con el desarrollo y grado de alcance de las competencias. Concluimos finalmente valorando en la utilización de las rúbricas en la asignatura "Organización Escolar" sus posibilidades y debilidades en la evaluación de las competencias.

2. *Descripción de la aportación*

Nuestro objetivo principal ha sido optimizar el aprendizaje de competencias por parte del alumnado y con este fin hemos utilizado las rúbricas en dos sentidos:

- Como herramienta de evaluación formativa, a través de la autoevaluación y la heteroevaluación.
- Intentando que el alumnado comprenda -y si es posible, comparta- los aspectos considerados relevantes en el desarrollo de competencias en el marco de la asignatura, esperando que ello propicie una mejor interiorización de las mismas, facilitando su transferencia a actuaciones futuras.

Las rúbricas se han aplicado a cuatro tareas: tres estudios de caso y un ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). Dichas tareas han sido llevadas a cabo en pequeño grupo (2-4 personas).
El alumnado, una vez terminada la tarea, ha realizado una autoevaluación de la misma utilizando como referente la rúbrica y reflejando esta auto valoración por escrito. A continuación, el profesor ha examinado tanto la tarea como la auto valoración, contrastando posteriormente con cada grupo sus propios puntos de vista, su propia evaluación y los motivos que los fundamentaban (heteroevaluación).

3. *Resultados*

Se puede constatar en general, que muy a menudo -y sobre todo al principio- las interpretaciones de las dos partes (pequeño grupo de alumnado y docente) han sido diferentes. Sin embargo, en todos los casos hemos llegado a un acuerdo tras escuchar y valorar aspectos que no se habían tenido en cuenta o explicar al alumnado las razones en que se fundamentaban los puntos de vista del docente. De todos modos, esto ha puesto de relieve la *necesidad del contraste intersubjetivo* entre alumnado y profesorado en torno a las rúbricas.
Como colofón de esta comunicación quisiéramos apuntar las potencialidades y límites observados en la utilización práctica de las rúbricas. Muchas de ellas aparecen en la literatura sobre las rúbricas pero, en nuestro caso, resaltamos su comprobación desde propia práctica docente.
Potencialidades:

- Permite al profesorado especificar claramente qué espera del alumnado y cuáles son los criterios con los que se va a calificar el material de evaluación.

- Facilita la calificación del desempeño del estudiante en áreas del currículo o materias complejas, imprecisas o subjetivas.

- El ser competente no es una cuestión de "todo o nada". Tal y como indican Zabala y Arnau (2007), puesto que la actuación requiere un proceso previo complejo, la forma de considerar o evaluar las actuaciones de las personas requerirá un continuo entre la actuación menos competente y la más competente (entendida como la que consigue la máxima eficacia ante la situación problema). El hecho de que el término *competencia* no indique tanto lo que uno posee como el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar las tareas de manera excelente, nos sitúa ante la necesidad de precisar niveles de realización. Y en este sentido, pueden resultar de ayuda tanto la diferenciación entre conocimientos, procedimientos y actitudes como la gradación planteada en las rúbricas.

- La explicitación de los niveles de logro puede ayudar en la motivación del estudiante para esforzarse por lograr niveles superiores evitando los inferiores o los definidos como claramente insuficientes o inaceptables.

- Puede convertirse en una herramienta de evaluación formativa si la convertimos en parte del proceso.

- Permite la autoevaluación del propio desempeño, democratizando el proceso de evaluación al permitir compartir y comprender los criterios de logro y su gradación.

- Es relativamente fácil de utilizar.

- La utilización repetida de los criterios de desempeño puede ayudar a mentalizar con eficacia al estudiante de la necesidad de utilizar, por ejemplo, un pensamiento analítico, lógico o crítico (competencias de tipo procedimental y actitudinal). Dicha interiorización facilitaría su posterior aplicación a otras tareas y contextos.

Respecto a los puntos débiles, mencionaremos los siguientes:

- Un cierto grado de indefinición: la matriz y los niveles de logro suelen estar en muchos casos redactados y especificados únicamente desde el punto de vista docente. Ello plantea **la necesidad de un contraste intersubjetivo entre docentes y discentes** o, cuanto menos, un cierto entrenamiento en dicho sentido para ajustar las interpretaciones de unos y otros. De este modo, se puede decir que la debilidad del punto se convierte en una ocasión para la participación y el diálogo, contribuyendo a democratizar el proceso de evaluación.

- Por razones operativas y para no saturar al alumnado, no es conveniente plantear un excesivo número de criterios de evaluación. En nuestro caso hemos limitado el número de criterios por rúbrica a un total de 5 haciendo lo mismo en el total de criterios a considerar en la asignatura, posibilitando de este modo su interiorización por los estudiantes.

- En ocasiones, puede ser conveniente pedir al alumnado, en el informe escrito de autoevaluación, que indique alguna evidencia que justifique la valoración de su tarea.

4. *Referencias bibliográficas*

Álvarez Méndez, J.M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Blanco, A. (2007). Las rúbricas, un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje.* Madrid: Octaedro.

Guasch, T. et al (2006). "Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario". *RED. Revista de Educación a Distancia*. Monográfico VIII Disponible: http://www.um.es/ead/red/M8 (consultado 11-V-2010).

Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Telleria, B. y Rekalde, I. (2010): Integrando competencias genéricas

en competencias disciplinares de una asignatura: análisis de las posibilidades y límites de las rúbricas en el proceso de consecución y evaluación de este objetivo. En Actas I Jornadas Internacionales sobre EEES: evaluación. UIC Universidad Internacional de Cataluña, San Cugat, Barcelona

Villa, A. y Poblete, M. (dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Walker, M. and Nixon, J. (2007). *Reclaming universities from a Runaway World.* London: Open University Press.

Wiggings, G. (1998). Rúbricas para la Evaluación. En:*Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve StudentPerformance*. San Franciso: Jossey-Bass.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

Evaluación de las competencias básicas a través de las estrategias metodológicas: la "EPG", la tutoria, el "ABP", el aprendizaje autorregulado, proyecto de trabajo y el aprendizaje colaborativo

José María Ruiz Ruiz

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El trabajo que presentamos describe la aplicación de seis estrategias metodológicas innovadoras que favorecen el aprendizaje de las ***Competencias Básicas:****Capacidad de análisis- síntesis, Capacidad para ajustar la información a través de la práctica, Capacidad para "Aprender a Aprender", Capacidad crítica, Capacidad para Tomar decisiones y Trabajo en equip.****Competencias Transversales:****Aprendizaje a lo largo de la vida, Iniciativa personal, Competencia digital, Capacidad para apreciar la diversidad, Capacidad para escuchar y respetar las diferencias, Capacidad para valorar el trabajo bien hecho y con rigor y Fomentar la lectura crítica****Competencias Específicas:****Conocer, obtener y aplicar los documentos institucionales, Observar y coordinar intervenciones socio-educativas, Analizar cómo se hacen los documentos desde la práctica,*

Observar cómo se organizan y gestionan las instituciones, servicios y recursos, Diseñar modelos que nos permitan gestionar la calidad de las instituciones, Realizar estudios prospectivos y evaluaciones y Diagnosticar las necesidades. Éstas competencias se han trabajo durante el curso 2009-2010 a través de las diferentes actividades. La investigación se ha llevado cabo en la asignatura Organización Y Gestión Institucional en el Grado de Pedagogía de la UCM. Las estrategias aplicadas son: Las Tutorías, El ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), Proyecto de Trabajo (P.T.), Aprendizaje Autorregulado (A.A), Aprendizaje Colaborativo (A.C) y la EPG. Los resultados de la investigación confirman que el aprendizaje de las competencias mencionadas, los estudiantes las alcanzan de forma más comprensiva a través de la utilización de las estrategias metodológicas interactivas. El análisis realizado plantea la necesidad de actualizar y adaptar las metodologías docentes y las técnicas prácticas que nos permitan ser un referente internacional de la calidad de la enseñanza impartida, es decir, construir la Europa del conocimiento y aumentar su capacidad de competitividad. El carácter innovador de este trabajo radica en que los estudiantes a través de las estrategias propuestas le permite desarrollar la capacidad de formar su propia auto-evaluación y de sus percepciones, relacionadas con el aprendizaje de las competencias señaladas.

1. *Introducción*

El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el marco de referencia actual para toda la universidad en la Unión Europea, tienen como origen un importante cambio en la cultura de la universidad (Barr y Tagg, 1995; Elam y Spotts, 2004). Estos cambios en la enseñanza constituyen el referente clave para el desarrollo de las competencias básicas frente al aprendizaje de acumulación de conocimientos (Bobbit, et al, 2000; Feinstein, Man y Corsan, 2002), que implica potenciar el aprendizaje activo y responsabilizar al estudiante de su autoaprendizaje, que le permita desarrollar un pensamiento crítico y autónomo en la sociedad del conocimiento globalizado.

La introducción de seis (6) estrategias metodológicas innovadoras,

para el desarrollo de las competencias básicas, ha permitido la comparación de las limitaciones que ofrecen los sistemas tradicionales de aprendizaje.

Compartimos la importancia de las nuevas estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza ya que mejoran la calidad y la técnica de los aprendizajes en su grado de significatividad, perdurabilidad, transferencia, generalización y consistencia. Pero, no podemos obviar la complejidad que engendra la enseñanza motivada por las diferentes situaciones y modalidades organizativas a las que el docente tiene que hacer frente para dar respuesta a la diversidad de necesidades que se suelen plantear.

Las experiencias prácticas que se describen en este trabajo se han aplicado en la asignatura: ***Organización y Gestión Institucional en el Grado de Pedagogía de la UCM***. El cambio que estamos viviendo en la sociedad del conocimiento y de la información, en general, exige de nuevos planteamientos y recursos para hacer frente a esta nueva forma de concebir la educación. Uno de los recursos que hemos utilizado para trabajar algunas de las competencias presentadas ha sido el uso de la Pizarra Interactiva, que se convierte en un enorme potencial para trabajar las competencias tales como, el Trabajo en Equipo y desarrollo de la Creatividad; de ahí la importancia de seleccionar la herramienta adecuada y usarla desde la perspectiva de la didáctica, ya que supone una nueva vía para la innovación y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de las estrategias metodológicas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG) con la Pizarra Interactiva (PI), favorecen la implicación y la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje. Por otro lado, busca una renovación de la metodología a través una de una mayor interacción entre las variables que determinan los procesos de innovación la organización espacio-temporal y los recursos humanos, dando lugar a nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje que deberán adaptarse y dar respuesta a las nuevas exigencias y, a su vez, incorporando cambios que afiancen las orientaciones a la mejora en la atención a las necesidades educativas. (Ruiz, J.M. 2009).

En este contexto, la necesidad de revisar nuestras estrategias metodológicas docentes para que nuestra universidad sea una respuesta real y actual a la sociedad del conocimiento, necesita anclar el currículo en un análisis de las prácticas sociales más comunes para llegar a responder a una pregunta básica: ¿qué conocimientos y competencias necesitan los jóvenes de hoy para responder a los problemas del mañana?

Según las reflexiones expuestas anteriormente, el principal objetivo de nuestra investigación es aportar **ideas** que contribuyan a que el sistema universitario europeo sea un referente de calidad de la Enseñanza, es decir, construir la Europa del conocimiento sostenible, aumentar el potencial para competir e incrementar las oportunidades de empleo para los titulados.

La cuestión está en seleccionar la técnica más eficaz, eficiente adecuada al contexto de aprendizaje que van a determinar la calidad de los aprendizajes de aquellos alumnos que mejor se adaptan cognitivamente a las peculiaridades individuales. Los criterios de calidad que se apliquen en estos contextos virtuales son los siguientes: funcionalidad; flexibilidad; agilidad; interactividad; usabilidad; accesibilidad; adaptabilidad; legibilidad.

2. *¿Cómo enseñar las competencias en un periodo de cambio?*

El desarrollo teórico sobre las estrategias metodologías docentes manifiesta que los problemas de la enseñanza tienen mucho que ver con el abuso de métodos y estrategias de aprendizaje basados en la transmisión de información de un modo estático, sin desarrollar el pensamiento crítico como herramienta de resolución de problemas (Alon y Cannon, 2000; Kennedy, Lawton y Walker, 2001). En nuestro contexto es particularmente interesante analizar el modo en que los profesores enseñan, y qué métodos utilizan para transmitir de forma adecuada el conocimiento que ellos desean (Camarero *et al.*, 2007). Por otro lado, nos encontramos en la era de la información (Castells, 2006) que se centra en el uso selectivo de la información en contextos cambiantes para que pueda abordar diferentes retos.

Estas reflexiones llevan a replantearnos que las estrategias deben

responder a las necesidades de la sociedad fluida (Baumann, 2008) apuntando al hecho de que las personas deben actuar en situaciones nuevas, cambiantes y competitivas. Por tanto, las instituciones han de asumir el deber de prepararse para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Claxton,1990, p.66): *"la primera función de la educación en un mundo incierto debería ser dotar a la juventud de la competencia y confianza en sí misma necesarias para afrontar bien las incertidumbre; es decir, ser buenos aprendices*".

Es evidente que en la sociedad actual, marcada por la información y las comunicaciones, son las habilidades informativas y comunicativas, las que propician un trabajo común, las que tienden al desarrollo de la personalidad y al despliegue de la creatividad, entre otras tendencias. Por eso, frente a la sociedad de la información, es evidente que hay que desarrollar la competencia de "aprender a aprender" que posibilita un aprendizaje autónomo y permanente a lo largo de toda la vida. En este caso, es imprescindible recordar la reflexión de (Coll, 2003) en relación a la selección de los contenidos que nos permitan desarrollar las diferentes competencias; es decir, tendremos que aprender y diferenciar los contenidos *básicos, imprescindibles y deseables*.

En este caso se sitúa nuestra propuesta de competencias que responde al enfoque curricular propuesto por el EEES. No se trata en modo alguno de dejar en un plano inferior a los contenidos, sino de convertirlos en oportunidades de aprendizaje para las competencias propuestas, para ello es importante aprender a desplazar y hacerlos transferibles a otros contextos.

Cabe destacar la clase magistral la cual, si bien es un método ampliamente criticado, está muy difundida como fórmula de aprendizaje estructurado. Este método didáctico contempla al profesor como elemento central del proceso de aprendizaje (Jiménez *et al*., 1989; Medina y Mata, 2002; Derek, 2003). No obstante, hoy en día su énfasis en aspectos cognitivos es menos valorado en las prácticas profesionales (Joseph y Joseph, 1997; Li y Kaye, 1998; Rivera y De Juan, 2007), dado el carácter dinámico al que se están sometiendo al ámbito laboral en el actual contexto económico y laboral.

En este contexto de aprendizaje retomamos las aportaciones de

Moreno (2002) en relación al análisis de "aprender a aprender" desde el punto de vista del meta aprendizaje que comprende el propio conocimiento del estudiante y de las capacidades de autorregulación y control.

Los docentes actuales deben estar vigilantes tanto a las demandas de los alumnos como de la propia sociedad, en el que reclaman un conocimiento práctico y funcional de la disciplina, como una serie de competencias básicas, específicas, transversales y alguna clave para poder funcionar en un entorno de trabajo cambiante, competitivo y complejo (Hamer, 2000).

Nuestra investigación se centra en la propuesta aplicativa de las competencias básicas-claves, coincidiendo con autores como McMullen (1998, citado en Camarero *et al*., 2007) en relación a la propuesta de competencias básicas en el título de Grado que requiere de contextos prácticos para "aprender haciendo" en el desarrollo de las competencias básicas tales como el análisis y síntesis, la resolución de problemas, la toma de decisiones, trabajo en equipo, aprender a aprender y la creatividad (inventar, crear); de forma que les capacite para funcionar en entornos de trabajo dinámicos dentro de sociedades fluidas (Cavalle,1999; Boyatzis,1999; Navaridas, 2004).

COMPETENCIAS TRABAJADAS CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.	**COMPETENCIAS QUE DEMANDA EL MUNDO DEL TRABAJO EN LAS SOCIEDADES FLUIDAS.**	**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS APLICADAS**
Análisis, Reflexión y síntesis: **Adams (1993), Adrian y Palmer (1999), Anderson y** Speck (1998), Biggs (2005)	En el ámbito de los Recursos: ***Identifica, organiza, planifica y localiza recursos. Trabajo con otros. Innovación. Flexibilidad. Creatividad.***	**1.- EPG** **2.- Tutoría** **3.- Aprendizaje.** **4.- Colaborativo.**
Resolución de problemas. Brady (1985). Gentry (1990), Floyd y Gordon (1998), Srikanthan y Dalrymple (2003)	En el ámbito de las Relaciones Personales: ***Trabajo con otros. Responsabilidad. Valores éticos. Diferencias Culturales.***	**ABP** **EPG** **3.- Proyecto de trabajo**
Toma de decisiones Morales, (1995), Cavalle (1999), Hamer (2000), Zabalza (2000), Michavila y García (eds., 2003)	En el ámbito de la información: ***Adquiere y usa información. Habilidades comunicativas. Autoconfianza.***	**1.-Aprendizaje.** **2.- Autorregulado.** **3.-Aprendizaje Cooperativo.**

Aprender a aprender Brady (1985), Álvarez y Rodríguez (1997), Johnson *et al.* (1999a, b y c), UNESCO (2002), Riera *et al*. (2003)	En el ámbito de los sistemas: ***entiende las interrelaciones complejas. Compresión interpersonal. Manejo de conflictos. Negociación.***	**1.- Proyecto de trabajo** **2.- Tutoría** **3.- Análisis de Casos**
Trabajo en Equipo	En el ámbito de la tecnología: ***incorpora nuevas tecnologías.***	**1.-Aprendizaje.** **2.-Colaborativo.** **3.-Las Tutorías** **4.- Proyecto de trabajo**

Cuadro 1: Competencias, autores y Estrategias Metodológicas en la Formación Universitaria.

Fuente: Elaboración propia. (José María Ruiz, 2010)

A partir de la revisión de la literatura académica tanto nacional como internacional en el (cuadro 1) queremos representar un listado de competencias imprescindibles en el ámbito de la formación que, por otro lado, coincide con el informe americano ("Ascos Report for America 2000") en el que se establece una relación entre lo que la universidad facilita en la formación y las necesidades reales del campo de trabajo, con el objeto de acercar posibles demandas.

Basados en investigaciones como Canzer, (1997, citado en Rivera y De Juan, 2007) quienes acentúan la importancia, no sólo de la adquisición de conocimientos y conceptos teóricos, sino de aplicar estos conocimientos a situaciones reales en el ámbito de la empresa, consideramos que las cinco competencias que deberían promoverse para un mejor adaptabilidad al mercado laboral tienen que ver con lo que hacen los trabajadores bien preparados. Este es el proceso de intercambio que tiene lugar en el mercado de trabajo entre titulados universitarios y empresas, el ajuste entre ambas partes se produce en la interacción entre las habilidades demandadas por las empresas y las ofrecidas por los estudiantes.

3. *Aplicación de estrategias metodológicas innovadoras en el aprendizaje de competencias básicas*

Los procesos de construcción de las competencias tienen dos pasos que se interrelacionan; uno es el de la movilización de las fuentes y recursos cognitivos y otro el de la transferencia de los aprendizajes. De aquí se deduce que la competencia es algo más que un saber hacer,

más bien es un "saber hacer de alto nivel". Las capacidades movilizan saberes limitados, de tipo procedimental; mientras que las competencias se apoyan en saberes amplios y explícitos entre los que se incluyen las posibilidades de abstracción, generalización y transferencia. La transferencia de los conocimientos se adquiere mediante una práctica reflexiva, en situaciones cotidianas en las que hay que resolver problemas prácticos cotidianos. La competencia puede construir respuestas sin apoyarse de antemano en respuestas pensadas. Boterf (2007) asimila la competencia al "saber movilizar", esta movilización se desarrolla en situaciones complejas prácticas.

Las competencias de alto nivel se desarrollan mejor en espacios de innovación que busquen cambios y que provoquen una mejora tanto en las instituciones como en las prácticas educativas y laborales. Por tanto, compartimos la idea de asociar en un primer momento la innovación a un concepto de cambio, ya que ambos conceptos están muy relacionados y es difícil entenderlos el uno sin el otro. Así, las competencias que estamos trabajando las desarrollamos dentro de una innovación que busca un cambio y una mejora en las conductas, en los pensamientos y en los planteamientos pedagógicos, en los procesos de organización, en las metodologías, en las técnicas y recursos, entre otros.

En este trabajo se aplicaron las estrategias metodológicas: La EPG, Las Tutorías, El ABP, El Proyecto de Trabajo, El Aprendizaje Autorregulado, El Aprendizaje Colaborativo y Resolución de Problemas. A continuación una breve descripción de estas estrategias:

1.- Estrategia metodológica: la enseñanza a través de la EPG

La estrategia metodológica a través de la (EPG) Enseñanza en pequeños Grupos, se ha convertido en una realidad didáctica en la asignatura ***Organización y Gestión Institucional***, en el titulo de Grado en la Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Esta organización didáctica nos ha permitido trabajar con éxito las competencias básicas/clave de la asignatura: *Análisis y Síntesis, Capacidad Reflexiva, Aprender a Aprender, Toma de decisiones, Trabajo en Equipo y Resolución de Problemas* a través de las estrategias metodológicas señaladas. Ésta ha desarrollado

especialmente la capacidad crítica, la capacidad de análisis, síntesis, la argumentación tanto oral como escrita y como consecuencia se ha mejorado en el razonamiento abstracto y la relación causa-efecto. En una experiencia de innovación realizada por (Ruiz, J.M. 2009), se encontró que la presentación de las actividades realizadas a través de la Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG), permitió a los estudiantes el desarrollo de su capacidad dialéctica y su coherencia interna en la exposición a través de una rigurosa planificación previa de la exposición.

El trabajo en EPG, sobre el que se desarrolló la asignatura, ha permitido a los alumnos a *integrar* y *cooperar*, más que a *dividir*, permitiéndole apreciar que el valor del trabajo colectivo es superior a la suma de las partes que lo generan. De ahí que el uso del ensayo y las presentaciones en grupo permitieran alcanzar la finalidad última de toda estrategia didáctica: *"la gestión eficiente del conocimiento".* La consecución de este objetivo hizo que los alumnos aprendieran el valor que tiene el *aprender a aprender* de un modo distinto, para sobrevivir en un entorno de trabajo cambiante (Gentry, 1990; Cavalle, 1999; Boyatzis, 1999; Navaridas, 2004).

La modalidad de los ***EPG*** se implantó como propuesta didáctica en las asignaturas de ***Organización y Gestión Institucional***, se ensayaron distintas técnicas didácticas, de acuerdo con el tamaño de cada grupo. En algunos grupos se utilizó el método del *"aprendizaje cooperativo". También* se aplicó la técnica de la presentación del trabajo individual al grupo de referencia. Así, en todos los casos, los estudiantes tuvieron que desarrollar los contenidos del programa, que seguían el formato tradicional con la diferencia de que, en vez de analizar las decisiones reales de una empresa (caso), los alumnos tenían que tomar sus propias decisiones acerca del contenido formativo de la asignatura (Lobato, 1997; Johnson et *al*., 1999a, b y c).

2.- Estrategia metodológica: La tutoría académica

La Tutoría es entendida como una *modalidad de enseñanza*, personalizada apoyada y supervisada por el aprendizaje autónomo del estudiante. La actividad tutorial en la universidad no puede descansar en la improvisación o en la voluntariedad; debe plantearse como una

actividad sistemática y con una intencionalidad y objetivos previamente definidos, bajo las dos vertientes, *la didáctica y la orientadora*.

La Tutoría como **estrategia didáctica** centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en el establecimiento de una relación entre el profesor tutor y el estudiante, ya sea individualmente o en grupo, con el fin de facilitar el aprendizaje en un ámbito disciplinar concreto. Pero el potencial de la tutoría es mucho mayor cuando en el conjunto de un programa formativo se concibe como una modalidad o estrategia de enseñanza planificada inicialmente para el desarrollo de determinadas competencias por parte de los estudiantes y en combinación planificada con otras modalidades organizativas.

La tutoría **orientadora** es una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados, mediante los cuales un docente es designado como tutor y guía del estudiante en su incorporación a través de una atención personalizada. Tanto la tutoría docente como la orientadora suponen fórmulas complementarias de dos niveles de intervención de la tutoría académica en los estudiantes a través de acciones personalizadas que contribuyen a la formación integral. Atendiendo a estos objetivos, se pueden desarrollar las siguientes competencias mediante la estrategia de la tutoría como actividad docente:

1.-*La Competencia de "aprender a aprender"*

2.-*Competencia relacionada con habilidades de razonamiento, toma de decisones y resolución de problemas.*

3.-*Competencias vinculadas a la empleabilidad.*

4.-*Competencias relativas a la comunicación.*

5.-*Competencias relacionadas con las habilidades y destrezas para las relaciones interpersonales.*

6.-*Competencias que facilitan la organización y gestión personal.*

7.-*Competencias relacionadas con el compromiso personal.*

El desarrollo de estas competencias necesita orientación, asesoramiento e intercambio de conocimientos. Conseguir estas

competencias lleva tiempo y tiene que ser comunicado mediante modelos de mejores prácticas distribuidas por la institución. Los estudiantes tienen que aprender aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, y es muy importante ayudarles a comprender su potencial. La práctica del asesoramiento puede tener un profundo impacto. Un educador que inspira mediante la labor de asesoramiento realiza una contribución fundamental; las instituciones tienen que comprender que, en el futuro, la enseñanza en el aula debería apostar por un enfoque mucho más individualizado y, en consecuencia, hacer de los grupos de debate tutorías personalizadas.

En la actualidad la tutoría se le está presentando como un componente de identidad profesional docente en la que la profesión docente está cambiando hacía dimensiones y funciones relacionadas con la función tutoría. Bajo esta perspectiva al profesor, se le pide que a partir de dominar los contenidos de la materia, debe estar en condiciones de dar respuesta a las nuevas exigencias del conocimiento y a las demandas sociales. También debe conocer los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, los métodos y estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje. Esta cuestión adquiere día a día importancia porque:

a) Los estudiantes universitarios tienen motivaciones y disposiciones para aprendizajes diferentes y capacidades diversas.

b) En la universidad hay un interés creciente por cuestionar cómo se enseña y cómo se aprende

En esta búsqueda de metodologías en las que el alumno asume un papel protagonista y activo en su aprendizaje, se reivindica el papel de la tutoría. El profesor, como miembro de una organización, está obligado a conocer la estructura general del sistema. Esta dimensión proporciona un marco para entender cómo los cambios cognitivos o prácticos de los miembros de un centro de trabajo, dependen de las estructuras y estrategias organizativas. La puesta en práctica de cualquier competencia debe implicar a varios miembros de la organización, especialmente a grupos y equipos docentes. La tutoría en la universidad se desarrolla en dos direcciones:

- Por un lado, la tutoría tiende a concebirse dentro de un plan integrado que incluye todas las actividades de apoyo al alumnado durante su permanencia en la universidad.
- Por otro, distingue actividades de consultoría, vinculadas a las distintas asignaturas, de preparación a la vida laboral o temas de interés universitarios.

La Tutoría añade calidad al método e incorpora al proceso instructivo factores no solo cognitivos, sino motivacionales y sociales implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Son numerosos los estudios que analizan las características que debe reunir un buen tutor y que consideran tales factores. De Grave, Dolmans y Van der Vleuten (1999) recogen algunas de las principales características que se reconocen a un tutor experto:

- Conocimiento de la materia y conocimiento pedagógico.
- Debe prestar apoyo y dedicar esfuerzo por motivar.
- Estilo "socrático", aprendizaje activo y constructivo.
- Se compromete a que en cada sesión las demandas de los alumnos sean mayores.
- Altas expectativas hacia sus alumnos.
- Preocupación por articular el conocimiento al alumno.

El ejercicio de la Tutoría en el ámbito de la Educación Superior se ha debatido entre dos concepciones: *facilitar el aprendizaje y / o trasmitir conocimiento*. El profesor se convierte en facilitador y resulta fundamental para el desarrollo de la metodología ya que el proceso depende de su buen empeño. Así mismo, el tutor ayuda a reflexionar e identificar necesidades, motiva y guía para alcanzar las metas del aprendizaje asegurándose de que progresas de manera adecuada. De este modo, el tutor debe ser: *1.- Responsable en la generación y presentación del problema. 2.- Colaborador en proceso. 3.- Ayudante en el aprendizaje. 4.- Facilitador en la resolución. 5.- Potenciador en el desarrollo de habilidades de análisis y síntesis. 6.- Corresponsable en la creación de un espacio de encuentro. 7.- Favorecedor de la*

creatividad.
De entre los diversos estudios sobre este tema destacamos a Schmidt y Mouse y Mouse consideran que la "congruencia social" (valoración que el experto hace del problema objeto de estudio y el conocimiento que aporta al proceso) y la "congruencia cognitiva" (manejo de las cualidades interpersonales que se ponen en juego) son importantes factores de la tutoría para estimular el aprendizaje del alumno.

3.- Estrategia metodológica: aprendizaje basado en problemas (ABP)

El ABP puede adoptar formas distintas y por tanto el papel que se le asigna al tutor también varía. El Institute for transforming undergraduate education propone cuatro modelos de estructuración en la aplicación del ABP en la tutoría en el ámbito universitario:

1.-*Modelo escuela médica*: propone un tutor que, además de ser experto en la metodología, tiene disponibilidad total para la correcta aplicación del ABP con sus alumnos y en su materia.

2.-*Modelo facilitador- flotante*: el formato es muy estructurado y el profesor moviliza a los grupos.

3.-*Modelo co-facilitador*: se ayuda de facilitadores avanzados para monitorizar grupos. El profesor se va apoyando por otros alumnos que gestionan la reflexión dentro del grupo.

4.-*Modelo hibrido*: utiliza el ABP y otras metodologías de los dos modelos anteriores.

¿En qué consiste? Es un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida. Barrows (1986) define el ABP como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. En este método de aprendizaje es tan importante el conocimiento como los procesos que se generan en la adquisición de forma significativa y funcional. Las características fundamentales del ABP son:

- Aprendizaje centrado en el alumno.

- Aprendizaje en pequeños grupos.
- Los profesores son guías del proceso.
- Los problemas son el foco del aprendizaje.
- Los problemas son el vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

Las fases en el proceso del aprendizaje basado en problemas (ABP) son:

1. Presentación del problema.
2. Aclaración de terminología.
3. Identificación de factores.
4. Generación de hipótesis.
5. Identificación de lagunas de conocimiento.
6. Facilitación del acceso a la información necesaria.
7. Resolución de problemas o identificación de problemas nuevos.

El Aprendizaje Basado en Problemas considera que el **estudiante** puede aprender por sí mismo sin necesidad de depender constantemente del profesor, pero esto requiere un esfuerzo por parte del estudiante y una actitud activa. Por ello, los estudiantes tienen que:

* Analizar el problema
* Profundizar para estudiar las materias
* Distinguir entre los importante y lo secundario
* Relacionar el conocimiento previo y establecer relaciones significativas con el nuevo conocimiento
* Trazar un plan de estudio individual
* Contrastar posiciones con los compañeros y con el profesor
* Verbalizar en público lo aprendido durante el proceso

***** Evaluar su progresión y resultados

Los **profesores** organizan la asignatura en una metodología que supone un reto importante para el profesor, no sólo por la búsqueda y adopción de nuevas formas de hacer sino también por la inseguridad que les genera el abandono de prácticas en las que se sentían controlando el proceso de enseñanza.
El ABP se considera una metodología didáctica que centra la atención en el alumnado al convertirle en el protagonista del proceso de aprendizaje. Nos referimos a este término para dotarle de actividad y participación en la construcción de su propio proceso de aprendizaje.
Además, el ABP implica tres componentes importantes (Zimmerman,2001): Tutor, facilitador o mediador (componente social), Aprendizaje cooperativo en grupos o en pares (componente social), Experiencias de aprendizaje auto-dirgido que se manifiestan en formas tales como búsquedas en bibliotecas, lecturas, practicas... (componente personal

¿Cómo se aplica el ABP en la enseñanza de Educación Superior?

La estrategia de enseñanza del ABP se apoya en la teoría constructivista del aprendizaje, en la que el alumno es capaz de elaborar y representar sobre el objeto o situación de los contenidos aprendidos.
Esta estrategia potencia que el grupo de trabajo reflexione sobre lo que conoce, siente y hace, cuando se propone resolver un problema. Para trabajar un problema real en el aula, es necesario partir de qué o cuáles competencias profesionales se quieren conseguir, previa concreción y definición de éstas, como partes fundamentales del ejercicio de una profesión. Es muy importante saber diferenciar los distintos saberes:

- Saber (competencia técnica)
- Saber hacer (competencia metodológica)
- Saber estar (competencia participativa)
- Saber ser (competencia personal)

"definir una situación como problema resulta interesante porque el acto mismo de su definición plantea la necesidad de una solución".**(Noone, 2006).**

Trabajar con problemas reales y prácticos en la Universidad fomenta la capacidad creativa en las alumnas-os y genera su propio proceso de diseño de estrategia de resolución y es capaz de recoger los principales conceptos e ideas del tema relacionados con el problema planteado, así como las principales ideas de la materia y debe organizarlos debidamente según la jerarquía conceptual; como dice **Sola***"establecer las relaciones de interdependencia existentes entre ellos".*

El problema debe estar en relación con los objetivos del curso y con los problemas o situaciones de la vida diaria y laboral. Un buen problema fomenta el pensamiento flexible. Necesitan ser complejos, poco estructurados y con un final abierto han de fomentar la motivación intrínseca, tiene que ser realista y afines con la experiencia de los estudiantes.

Un buen problema debe producir *feedback* que permita evaluar la efectividad de sus conocimientos, razonando y aprendiendo las estrategias utilizadas. El papel del profesor es clave para que el ABP desarrolle las competencias planteadas. Es importante la motivación previa, es decir que el problema este en relación con el objetivo que se pretende.

Majoor (2000) y colaboradores sugirieron cuatro criterios para la construcción de problemas en el ABP. *En primer lugar* un problema podría marcar el nivel de conocimiento previo adquirido por los alumnos. *En segundo lugar* motivar a los estudiantes, *en tercer lugar*, sería conveniente aplicar un problema en el proceso de análisis, y *en el cuarto lugar*, que en un problema podría dirigir a los estudiantes a uno de los objetivos educativos.

Mediante esta estrategia desarrolla las siguientes competencias: Pensamiento crítico, el análisis y síntesis, razonamiento abstracto, trabajo en equipo, Trabajo individual y estimula el aprendizaje autorregulado y hace uso de los conocimientos previos.

4.- Estrategia metodológica: proyecto de trabajo

Se basa en el aprendizaje reflexivo en el que tiene una gran importancia el proceso investigador de un determinado problema, con la finalidad de resolver problemas complejos a partir de soluciones abiertas.

El aprendizaje orientado a Proyectos de Trabajo tiene como objetivo fundamental que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad en su aprendizaje, así como aplicar, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación. Es un aprendizaje orientado a la acción, no se trata sólo de aprender "acerca" de algo, sino en "hacer" algo.

La innovación que supone la realización de proyectos como estrategia de aprendizaje no radica en el proyecto en sí mismo, sino en las posibilidades que supone su realización para poner en práctica y desarrollar diferentes competencias. Este tipo de estrategia aborda problemas reales, quedando abierto a las diferentes soluciones, es decir, es una estrategia con capacidad para crear nuevos conocimientos.

Atendiendo a estas reflexiones, se puede desarrollar las siguientes competencias:

1.- Competencia relacionada con el conocimiento y capacidades intelectuales: análisis y síntesis, conceptos.

2.- Competencias vinculadas al mundo profesional, como la empleabilidad.

3.- Competencias relativas a habilidades y destrezas transversales.

4.- Competencias como: Toma de decisiones y el Trabajo en Equipo.

5.- Estrategia metodológica: el aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado se refiere a la aplicación de modelos generales de regulación y autorregulación en el aprendizaje académico que se realiza en las instituciones formativas. Según Pintrich (2000) el aprendizaje autorregulado es un proceso activo, constructivo donde los aprendices establecen metas para su aprendizaje e intentan regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y limitados por sus metas y los rasgos contextuales de su entorno.

Pintrich (2000) propone un modelo teórico basado en una perspectiva socio-cognitiva. En dichos modelos, los procesos reguladores se organizan en cuatro pasos: 1.- Planificación 2.- Autoobservacion 3.- Control 4.- Evaluación.

El uso de estrategias de autorregulación en dominios donde el conocimiento que se posee es pobre, crea lo que Brown y Campione describen como "novatos inteligentes", sujetos que no poseen un gran conocimiento específico en un dominio particular pero que saben cómo adquirir ese conocimiento.

Las estrategias de autorregulación son un tipo de conocimiento que permite a los estudiantes optimizar el manejo del conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal (Coll y Pozo) que se construye durante el aprendizaje. Este conocimiento meta-cognitivo o estratégico lleva consigo diversos conocimientos implícitos:

1.- El conocimiento sobre *la conciencia del proceso de aprendizaje*; respecto a si mismo.

2.- El conocimiento sobre *el control del proceso de aprendizaje*: la planificación, la regulación de la ejecución y la evaluación del mismo. Supone a su vez otros tipos de conocimientos estratégicos:

- sobre la planificación del aprendizaje
- sobre la regulación, durante la ejecución del aprendizaje
- sobre la realización de la evaluación al concluir el desarrollo de la actividad.

La autorregulación es un proceso de autodirección por el que los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas. La autorregulación se refiere al pensamiento autogenerado, sentimientos y comportamientos que están orientados al logro de objetivos (Zimmerman, 2000). Los aprendices que autorregulan su proceso, actúan de manera proactiva en un esfuerzo por aprender, porque son conscientes de sus puntos fuertes y sus propias limitaciones.

De acuerdo con Uden (2006), la autorregulación en el proceso de aprendizaje consiste en monitorizar, evaluar, preguntar y revisar el

propio proceso de aprendizaje. Al hablar de monitorizar se refiere a la observación constante e interpretación del proceso de aprendizaje en función de los objetivos establecidos.

El aprendiz autorregulado tiene la habilidad de ejecutar las actividades de aprendizaje que le conduzcan a la construcción del conocimiento, a la comprensión, a la integración y a la solución del problema.

Flavell (1970) define el concepto sobre meta-cognición como el conocimiento que tiene uno mismo acerca de su propio conocimiento o su propia forma de conocer, así como de controlar, monitorizar la propia cognición. Las habilidades metacognitivas deben trabajarse en y desde la acción; deberían ser desarrolladas de manera autónoma por las estudiantes, no explicitadas intencionalmente por el profesor.

Las competencias que desarrollan la estrategia en la resolución del problema, desarrollan las siguientes capacidades: capacidad para desarrollar la comprensión científica, capacidad de razonamiento abstracto, resolución de problemas.

En los últimos años la investigación sobre el Aprendizaje Autorregulado ha constituido un pilar central en el desarrollo cognitivo y motivacional que ha facilitado el desarrollo autorregulado. (Galand, 2003).

En definitiva, los estudiantes se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo y están motivados en usar estrategias que les permitan lograr los resultados académicos deseados. Enseñar a los estudiantes a convertirse en sujetos activos, motivados intrínsecamente y a ser aprendices con habilidades de autorregulación es un valor continuo en educación. El andamiaje, las instrucciones duales y la enseñanza en estrategias cognitivas parecen tener un impacto positivo en la eficacia de los estudiantes.

6.- Estrategia metodológica: aprendizaje colaborativo y resolución de problemas

El aprendizaje colaborativo es un aprendizaje que hace una presentación del problema real, la discusión, el debate y análisis grupal del problema, identificando junto las necesidades para poder afrontar, desde el estudio y la investigación el problema para entenderlo mejor, buscando entre todos la información necesaria para poder resolverlo y identificar nuevos problemas surgidos. De este

modo todos los componentes del grupo llevaran a cabo la tarea en conjunto, y no repartiéndola en los diferentes componentes.

El Aprendizaje Colaborativo tiene bastantes puntos en común con otras estrategias metodológicas, como el Aprendizaje Basado en Problemas ya que la resolución de problemas reales es el eje de esta metodología y la manera de afrontarlos se realiza de forma grupal (Aprendizaje Colaborativo) e individual (Aprendizaje Autorregulado y/o independiente).

El Aprendizaje Colaborativo es un aprendizaje de tipo social. Existen enfoques relacionados con Aprendizaje Colaborativo como el aprendizaje basado en el aprender juntos *(Learning together)*, aprendizaje cooperativo, aprendizaje mutuo entre iguales o entre compañeros *(peer learning)*, proyectos de trabajos colaborativo etc. Estos grupos de aprendizaje tienen beneficios académicos y cognitivos, ya que promueven mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes y profesorado universitarios.

La resolución de problemas mediante la modalidad colaborativa grupal es una metodología que se estructura en pequeño grupo y ayuda a distribuir el rendimiento entre los miembros, dejando que cada uno aborde problemas que podían ser demasiado difíciles si lo hiciesen de forma individual. Durante el proceso de reflexión los estudiantes reflejan la síntesis de lecciones aprendidas. Esta reflexión les conduce a generalizaciones y comprenden cuándo se debe aplicar este conocimiento. Finalmente los estudiantes evalúan su propio progreso y el de sus compañeros, reflejando la eficacia de su aprendizaje autorregulado y coolaborativo en la resolución de problemas.

Los estudiantes que trabajan de forma colaborativa son capaces de construir aproximaciones científicas que les permite construir significados figurativos, parciales y globales, que les lleven a buscar soluciones conjuntas a los problemas planteados.

La interacción colaborativa y la comunicación entre iguales se logran mejor en grupos pequeños en los que pueden darse el intercambio entre pares. Según Vygotshy al comprometerse con otros, que pueden ser más capaces, los alumnos trabajan con su zona de desarrollo próximo, definida como la distancia que hay entre su desarrollo actual

y su desarrollo potencial. Sin embargo Piaget sostiene que los conocimientos lógicos y sociales se aprende mejor de los compañeros, por ello sugiere que los estudiantes son "fuentes del conocimiento" que ellos van a construir en su aprendizaje del aula.

Este proceso de resolución de problemas trabaja con diferentes niveles, de poca estructuración (Problemas abiertos) y problemas de alta estructura (Problemas cerrados). Siendo los primeros los mas característicos de a metodología del ABP, lo cual exige que el profesorado actúe como entrenador meta cognitivo y que los estudiantes trabajen en grupos colaborativos.

4. *Diseño de investigación*

El presente trabajo está enmarcado en un diseño cuasi experimental, descriptivo y de campo, donde se analizará el desarrollo de competencias básicas después de la aplicación de estrategias metodológicas innovadoras. A través del programa estadístico SPSS, versión 15, se realizó la tabulación y el análisis de los resultados para las variables categóricas y numéricas.

4.1. *Objetivos básicos de la investigación*

Describir los efectos de las estrategias metodológicas innovadoras (Las Tutorías, El ABP aprendizaje basado en problemas, Proyecto de trabajo, Autorregulación y Aprendizaje Colaborativo y la EPG, en el desarrollo de las competencias básicas análisis y síntesis, capacidad de aprender a aprender, trabajo en equipo y toma de decisiones en los títulos de grado.

4.2. *Variables del estudio*

Se manejan dos variables, por una parte las estrategias metodológicas innovadoras y, por la otra, el aprendizaje de las competencias básicas. Las estrategias metodológicas innovadoras complementan y enriquecen el proceso de aprendizaje en el estudiante universitario. El carácter innovador está impreso en la modalidad de la aplicación a estudiantes universitarios.

El aprendizaje de las competencias básicas supone la potenciación del aprendizaje activo donde el estudiante se responsabiliza por su propio aprendizaje con pensamiento crítico, autónomo y auto direccionado.

4.3. *Participantes*

El trabajo de campo se realizó en las instalaciones de la Universidad Complutense de Madrid, en la última semana de Junio de 2008, tras la finalización del período de exámenes, con una participación total de 240 estudiantes divididos en tres grupos de 80 alumnos cada uno de ellos y pertenecientes a la carrera de Pedagogía.

4.4. *Instrumentos*

Para evaluar los resultados de estas prácticas, se suministró a los participantes un cuestionario con el cual se recoge información en cinco bloques:

Bloque I: Datos de identificación del participante.

Bloque II: Calidad de la docencia recibida.

Bloque III: Aprendizaje de los conocimientos.

Bloque IV: Aprendizaje de las capacidades.

Bloque V: Aplicación de lo aprendido.

La calidad de la docencia recibida fue evaluada a través del instrumento aplicado por Capelleras y Veciana (2001) la cual enfatiza en la importancia del contexto, además, su carácter multidimensional permite recoger información sobre todos los factores que representan la calidad del servicio recibido por los estudiantes en su experiencia académica.

Para los bloque restantes, aprendizaje de conocimientos, aprendizaje de capacidades y evaluación de lo aprendido, se utilizó un instrumento construido de acuerdo con el propósito de la investigación y que aporta información relacionada con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores adquiridos por el estudiantes antes, durante y después de la actividad formativa.

4.5. *Procedimiento*

El desarrollo de la investigación se cumplió a través de las siguientes fases:

- Revisión de la literatura científica. Realizada a partir de las variables que configuran las unidades de análisis del documento matriz.

- Trabajo de campo. Consiste en la elaboración y aplicación de los instrumentos para la recogida de la información.
- Análisis y discusión de los resultados.
- Elaboración de conclusiones.
- Proyección de la investigación por la valoración e interpretación de los resultados obtenidos y debatidos.
- Elaboración de propuestas específicas para cada unidad de análisis, en función de las valoraciones realizadas.

5. *Resultados*

El análisis de los datos recopilados pone de manifiesto la actitud de los participantes frente a las estrategias innovadoras utilizadas durante ese período, enfatizando en el valor del ejercicio de la docencia a través de la utilización de estrategias metodológicas innovadoras.

A lo largo de la práctica se ha observado un notable cambio en las relaciones de grupo, donde los participantes enfrentaban, con sentido crítico, los problemas planteados en la clase y los cuales sostenían un alto contenido académico.

Frente a los problemas planteados, discuten, analizan, opinan, buscan conjuntamente, alternativas de solución, potenciando de esta manera la capacidad de aprender a aprender, expresado en el intercambio de información, conocimientos, experiencias, vivencias y que les ha permitido aprender unos de otros.

Una vez analizado el problema, ubicados en su contexto real y discutidas todas las variables inmersas en el mismo, se concentran, de manera individual y grupal, en la toma de decisiones sobre las alternativas identificadas, afinando esta competencia gracias a la participación de todos los miembros del grupo.

Se considera que el trabajo en equipo es el centro alrededor del cual convergen todas las competencias trabajadas, porque cada una de las competencias básicas potenciadas, gira en torno a un trabajo individual y grupal, siendo que tanto el análisis y síntesis, como la capacidad de aprender a aprender y la toma de decisiones, se ve profundamente enriquecida con la participación y el aporte de todos los miembros del grupo, coadyuvando a su vez, en mayor cohesión en

la planificación, ejecución, operatividad y resultados del trabajo, desarrolladas a través de las estrategias metodológicas propuestas en esta experiencia de investigación.

6. *Conclusiones*

El objetivo principal de este trabajo ha sido describir el efecto de unas técnicas innovadoras de aprendizaje en el desarrollo de competencias básicas para el docente. Su justificación se encuentra en el creciente interés por la medición y evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. De ahí que esta herramienta busque analizar las capacidades como elemento central del nuevo marco educativo.

Según algunos autores, que la enseñanza universitaria en su conjunto -y la de Administración y Dirección de Empresas, en particular- no se centre actualmente en los mercados reales de trabajo, hace que ésta no responda a las demandas de los nuevos entornos de negocio; lo que dificulta el desarrollo de vínculos con la comunidad empresarial. De ahí que los planes de estudio se critiquen por no basarse en el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, fundamentales para trabajar en el nuevo entorno empresarial, esencialmente dinámico. En este sentido, la literatura académica sobre metodologías didácticas indica que la gestión de la educación universitaria no debería soslayar cuestiones como la responsabilidad individual y social, tan necesarias para la formación de futuros líderes. Los profesores universitarios en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas deberían buscar que sus estudiantes adquieran un conocimiento disciplinado fuerte, así como una serie de destrezas y competencias genéricas claves para funcionar en los nuevos entornos de trabajo. Así, no se trata sólo de adquirir conocimientos teóricos, sino también la habilidad de aplicar éstos a situaciones reales, fomentando competencias como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y el desarrollo de capacidades como el análisis, la reflexión, la planificación y la evaluación en el ejercicio de la gestión empresarial.

Los resultados empíricos obtenidos en este trabajo confirman cómo las capacidades de análisis, planificación, toma de decisiones, actitudes y

valores se consideran muy relevantes por los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid. En este sentido, el análisis realizado refuerza una visión de la educación basada en métodos de enseñanza no estructurados, que consideren a los alumnos como responsables de su propio proceso formativo. El carácter innovador de estas técnicas de aprendizaje, así como del instrumento de evaluación de las actividades formativas presentado en estas páginas, reside en valorar las percepciones de aprendizaje de competencias según manifiestan los estudiantes; a diferencia de otros planteamientos, centrados en las evaluaciones de los profesores. Por otra parte, cabe mencionar que esta herramienta se ha aplicado exclusivamente en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas, lo que no excluye su posible extensión a otras áreas de conocimiento.

Por último, dado que este análisis se ha realizado en un determinado momento del tiempo, las futuras líneas de investigación podrían incorporar la perspectiva longitudinal en el estudio de las competencias de los alumnos.

7. Referencias bibliográficas

Adams, D. (1993): *Defining Educational Quality. Improving Educational Quality Project Publication #1:Biennial Report*. Institute for International Research.Arlington, VA.

Adrian, C. M. y Palmer, G. D. (1999): "Towards a model for understanding and improving educational quality in the principles of marketing course". *Journal of Marketing Education*, Vol. 21 (April), pp.25-33.

Alon, I. y N. Cannon (2000): "Internet-based experiential learning in inter-organizational marketing: The case of Globalview.com". *Online Information Review*, Vol. 24, nº 5, pp. 349-356.

Álvarez, M. y S. Rodríguez (1997): "La calidad total en la Universidad: ¿Podemos hablar de clientes?", *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. LII, nº 161, pp. 333-352. [8] Álvarez, P. R. (2002): *La Función Tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.

Álvarez, V.; García, E.; Gil, J. y Romero, S. (2005): *Guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Madrid: EOS.

Allidiêre, N. (2004): *El vínculo profesor-alumno*. Buenos Aires: Biblio.
Amat, O. (2002): *Aprender a enseñar*. Madrid: Gestión 2000.
Anderson, R.S. y Speck, B.W. (1998): *Changing the way we grade student performance: Classroom assessment and the new learning paradigm*. San Francisco: Jossey-Bass.
Barnett, R. (1992): *Improving Higher Education. Total Quality Care*. The Society for Research into Higher Buckingham: Education and Open University Press.
Barr, R.B. y Tagg, J. (1995): "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate students", *Change,*Vol. 27 (November-December). pp. 12-30.
Berry, L. (1993): "Our roles as educators: present and future". *Journal of Marketing Education*. Vol. 15 (Fall), pp. 3-8.
Biggs, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
Blunkett, D. (2000): *Speech on Higher Education*. Maritime Greenweech University, February 15. Disponible en: http://cms1.gre.ac.uk/dfee/erspeech.
Bobbitt, L.M., Inks, S.A., Kemp, K.J. y Mayo, D.T. (2000): "Integrating marketing courses to enhance teambased experiential learning". *Journal of Marketing Education*, Vol. 22, nº 1, pp. 15-24.
Brown y Campione (2003): *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
Brown, G. y Atkins, M. (1988): *Effective teaching in Higher Education.* London: Routledge.
Burns, A. C. (1990): "The use of live case studies in business education: Pros, cons and guidelines". En: *Guide to business gaining and experiential learning*, edited by James Gentry, pp. 201-215. Nichols / GP Publishing, Londres. [26] Capelleras, J. L. y Veciana, J. M. (2001): "Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida", *Documento de trabajo 2001/4*, Universidad Autónoma de Barcelona.
Camarero, C., Rodríguez, J. y San José, R. (2007): "Casos reales y proyectos viables como alternativas del aprendizaje basado en la experiencia". *XIX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*,

septiembre de 2007.
Cameron, K. S. y Quinn, R. E. (1999): *Diagnosing and changing organisational culture: based on the competing values Framework*. Addison-Wesley. Reading M.A.
Cavalle, C. (1999): "Nuevos retos en la formación de directivos". ACADEMIA: *Revista Latinoamericana de Administración*. Vol. 23, pp. 105-112.
Clow, K. y Wachter, M. (1996): "Teaching methodologies used in basic marketing: an empirical investigation,"*Journal of Marketing Education*, Vol. 17 (Spring), pp. 48-59.[31] Council of Europe Report (2000): *Enlarged follow-up group to the Bologna process.* Lisboa, June 30.
Coll, C. (2003): Tecnologies de la informació I la comunicación i practiques educatives. En C. Coll (coord.) Psicología de L' Educació. Edición en formato Web. Barcelona: U. Oberta de Catalunya.
Claxton, G (1990): Teaching to learn. Londres: Cassell.
Lobato, C. (1997): Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En M. Miguel (Coord).*Metodología participativa en la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias (pp191-224)* Madrid: Alianza Editorial.
Moreno (2002): La evaluación de las habilidades meta-cognitivas. En A. Marchesi y E. Martin (eds) *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: SM.
Monereo, C y Pozo, J. (2003): La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo (Ed): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.* Madrid: Síntesis.
Ruiz, J.M. (2009): "Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real". *Revista de Educación*. INESE. 2009. MEC. Madrid.
Suárez-Herrera, J.C. (2009). "Critical Connections between Participatory Evaluation, Organitional Learning and Intentional Change in Pluralist Organizations". *Evaluation*, 15 (3) 321-342.
Tejedor Tejedor, F.J y Garcia-Valcárcel Muñoz-Repiso, (2007): Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES.

Revista de Educación, 342, 443-473. Disponible en: http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000059.pdf.

Innovación metodológica del profesorado y de la universidad

Ascensión Palomares Ruiz
Daniel Garrote Rojas
Universidad de Castilla La Mancha

1. *Antecedentes y fundamentación teórica*

Se parte de la base que, en la Universidad, resulta imprescindible investigar y evaluar la vida del aula, con planteamientos didácticos de proyección ecológica. Por ello, la práctica profesional del docente debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer -ni sustituir- la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere una reconceptualización de la cultura docente universitaria. Por tanto, como se indica en las Conclusiones del Consejo, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"), *"la educación y la formación han de desempeñar un papel crucial al abordar los numerosos desafíos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que han de enfrentarse Europa y sus ciudadanos ahora y en los próximos años"*. Además, se pone de relieve, como objetivo estratégico incrementar la **creatividad** y **la innovación**, en todos los niveles de la educación y la formación. Con estos objetivos, se realizó la experiencia que se presenta, en el marco de otras investigaciones iniciadas hace seis cursos, en las que se plantea la necesidad de provocar un cambio en los diseños y propuestas metodológicas, así como en los procesos de evaluación, para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales. En la experiencia, se parte de la base que, como indica la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), el profesorado debe utilizar modernas metodologías activas, desde la

perspectiva de un nuevo paradigma formativo socio-constructivista, centrado en los estudiantes. Actualmente, la implantación de metodologías activas en el aula, permite una formación en competencias del alumnado, lo que exige ensayar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y de sistemas de evaluación, que se adapten a las nuevas directrices europeas. En este sentido, la utilización del ***Portfolio*** como metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación nace como metodología alternativa (Cole, 2000; Salabarrieta, 2003; Klenowski, 2005; Slater, 2009; Armengol, 2009; García y Baena, 2009; Palomares, 2009). Además, algunos autores la consideran como una de las más apreciadas en el campo del diagnóstico y la orientación en la educación, pues permite valorar no sólo lo aprendido, sino también la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se tienen para ello (Corominas, 2000; Barragán, 2005; Valero, 2007; Gracia y Pinar, 2009).

El ***Portfolio*** posibilita al alumnado dar vida e implicarse personalmente en una asignatura, ofreciendo una visión global, creativa, reflexiva y crítica. Por ello, en la experiencia realizada con el alumnado la asignatura de "*Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje*", se ha puesto especial énfasis en el diseño y elaboración del ***Diario de Aprendizaje*** (Trabajo Individual) y en el***Estudio de Casos*** (Trabajo Colaborativo), desde una perspectiva holística e innovadora.

El ***Diario de Aprendizaje*** es una estrategia que facilita el aprendizaje del alumnado a través de la reflexión personal de sus experiencias -vividas dentro y fuera del aula- relativas a su proceso de aprendizaje, por lo que constituye una importante fuente de información sobre los procesos de autoevaluación, cumplimiento de los objetivos, funcionamiento y relaciones de la clase, aspectos socioculturales y afectivos, etc. Como indica Bailey (1991), los factores afectivos pueden ser tanto -o más- relevantes para el aprendizaje que el método, la presentación de los contenidos o los materiales.

Aprender de forma colaborativa permite al alumnado recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que le facilita la aplicación de estrategias

metacognitivas para optimizar el rendimiento. Además, aumenta la motivación, al generar fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, mediante la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, estimulando su efectividad y responsabilidad, lo que ha incidido en su autoestima y desarrollo.

El ***método del caso*** desarrolla competencias relacionadas con el uso de la información, la creatividad y el análisis crítico, así como la capacidad de anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas. Resulta obvio que cada caso precisa una metodología concreta; sin embargo, hemos considerado que el alumnado debería disponer de un procedimiento estandarizado, sujeto a los objetivos propuestos (Palomares, 2007: 247).

2. *Diseño y metodología*

La experiencia se encuentra en el marco de otras investigaciones, en las que como indica la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), desde la perspectiva de un nuevo paradigma formativo socio-constructivista centrado en los estudiantes, el profesorado debe utilizar modernas metodologías activas. Algunas investigaciones han sido publicadas y presentadas en diversos Congresos y Encuentros de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente.

El diseño integra la delimitación de la muestra, la definición de los objetivos planteados, la descripción de los principales instrumentos a utilizar, el análisis de los datos y las conclusiones más relevantes.

2.1. *Población y muestra*

El **contexto** de la investigación es la UCLM, en el Grado de Maestro de la especialidad de Educación Infantil (Grupos A y B), en el curso 2009-10, planteándose como **objetivo básico** que, el alumnado -guiado y motivado por el profesorado- desarrolle un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, *aprendiendo a aprender*, convirtiéndose en el organizador de su propio aprendizaje, destacando la importancia dada a las propuestas de mejora creativas e innovadoras, así como las observaciones que se realizan.

2.2. *Objetivos específicos*

En esta experiencia, nos planteamos los siguientes objetivos:

a) Potenciar la autonomía del alumnado, el pensamiento reflexivo y crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de auto y coevaluación, así como el aprendizaje relevante.

b) Interactuar social y profesionalmente con su entorno, mediante el estudio de casos, la propuesta de solución a problemas, el trabajo colaborativo, etc.

c) Organizar la asignatura de forma creativa, partiendo de un centro de interés elegido libremente.

d) Reflexionar críticamente sobre las mejoras y dificultades en el aprendizaje relevante del alumnado que puede suponer el trabajo colaborativo en el aula del profesorado.

e) Participar en las actividades que faciliten el intercambio de experiencias y la comunicación con sus compañeros/as.

f) Valorar la necesidad de que las fichas individuales de todo el trabajo desarrollado se incluyan reflexivamente en el *Portfolio*.

g) Comprobar si el trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del alumnado y facilita oportunidades para su propia Autoevaluación y la Coevaluación del trabajo de sus compañeros.

h) Analizar críticamente y aportar propuestas de mejora en el desarrollo del trabajo individual y colaborativo, y procurar llevarlas a la práctica.

i) Reflexionar sobre la necesidad de que la evaluación del *Portfolio* se diseñe con fines formativos, por lo que debe integrarse en dicho proceso.

2.3. *Instrumentos*

Se ha considerado la utilización de los créditos ECTS como valores que representan el volumen efectivo del trabajo del alumnado, especificando *qué debe aprender* y *cómo lo debe aprender*, distribuyendo el tiempo y las tareas que incluyan las diversas posibilidades metodológicas (E-A presencial, E-A dirigido y E-A autónomo); por ello, se diseñó una *Ficha de Seguimiento* del trabajo (**Diario de Aprendizaje**). De esta forma, **el estudiante se convierte en el organizador de su propio aprendizaje**,

elaborando su propia ficha y utilizando las TIC.
En la investigación, se han analizado los trabajos realizados por el alumnado y se elaboraron -y aplicaron- diversos cuestionarios, en los que se planteaban una serie de cuestiones a responder, siendo la escala de valoración utilizada la siguiente: 1= nada; 2= poco; 3 = regular; 4= bastante; 5= mucho.
El modelo de investigación más adecuado para la consecución de los objetivos planteados es de carácter no experimental propiamente dicho (**Campbell** y **Stanley**, 1978), basado -principalmente- en la aplicación de cuestionarios y análisis de los trabajos. Se ha procurado obtener información sobre las variables que intervienen en la investigación de la realidad en que nos encontramos y -al tiempo- provocar la reflexión sobre la propia actitud personal y profesional.
Conforme a lo indicado por **Guba** (1989), se puede decir que la dimensión cualitativa de la investigación reúne los cuatro criterios de rigor: valor de verdad (*credibilidad*), aplicabilidad (*transferibilidad*), consistencia (*dependencia*) y neutralidad (*confirmabilidad*). La *novedad* del estudio radica en los objetivos que pretende, dado que no hay estudios suficientemente ilustrativos, que formulen de forma autónoma y científica propuestas concretas de mejora de la situación actual.
El análisis de los datos cuantitativos se ha realizado mediante el programa SPSS (versión 17.0), que ha facilitado -en algunos casos- información muy concreta sobre los indicadores establecidos y el grado de cumplimiento de cada uno de ellos.

2.4. *Desarrollo de la experiencia*

Los ejes básicos con los que el alumnado ha elaborado su *Portfolio* son:

a)Trabajo Individual, reflejado en el **Diario de Aprendizaje** (Ficha de seguimiento), incluye el *trabajo autónomo* y las *reflexiones críticas y creativas* sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula: exposiciones del profesorado y de los grupos colaborativos, visitas a instituciones educativas y sociales, entrevistas, etc.

b)Trabajo colaborativo, centrado en el **Estudio de Casos** reales, con el objetivo de insertar la educación dentro del proyecto de vida y conectar la evolución personal con el desarrollo del medio en que se vive, favoreciendo la cohesión y la visión sistemática de elementos hoy fragmentados, como son: la educación, la familia, la formación, la sociedad, el desarrollo laboral, la evolución nacional, etc.

A titulo indicativo, reproducimos la reflexión realizada por una alumna de la asignatura "*Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje*" (Figura 1):

"Mi Portfolio es el ***Cofre de los Tesoros.*** El título se basa en la orientación general que le he dado, debido a que esta asignatura la considero un descubrimiento único y valioso. Este Cofre de los Tesoros me ha dado todo lo que necesito para armarme como lo hace un pirata para poder conquistar los mundos inhóspitos que son los niños y las niñas de educación infantil. En él, podemos encontrar diferentes apartados: joyas para adornar mi carrera como docente (**trabajo colaborativo**), espadas para defenderme cuando esté en la pelea del día a día como profesora (**trabajo individual dirigido**), palas para cavar, para desenterrar este tesoro (**trabajo individual autónomo**) y mapas y guías por los que me debo orientar para conseguir descubrir nuevos horizontes (**Diario de Aprendizaje**). Considero que soy una afortunada al haber encontrado esta asignatura, y ahora puedo decir que con este hermoso cofre podré empezar mis propias batallas, con los utensilios necesarios" (M. Pedreño).

Figura 1. El cofre de los tesoros

En esta experiencia, nos hemos centrado en el **método activo de aprendizaje basado en un caso**, partiendo de la descripción de una situación real relacionada con un problema, un desafío, etc., que es afrontada por el equipo colaborativo, en un determinado contexto de aprendizaje y en un momento concreto para reflexionar, analizar, valorar, identificar, etc., considerando todas sus dimensiones, para poder ofrecer una/s solución/es al mismo.

3. *Conclusiones y resultados relevantes*

Esta parte representa un importante pilar que facilitará nuevas investigaciones y el análisis comparativo de los resultados más significativos de las variables estudiadas respecto a los obtenidos con otras asignaturas del Grado de Maestro, en el curso 2010-11. A continuación, se exponen los aspectos más relevantes provenientes de los cuestionarios y trabajos incluidos en el *Portfolio.*

Queda claro que el análisis de la *calidad de la docencia universitaria* no se puede reducir a la actuación de los docentes, ya que -en gran medida- lo que éstos hacen está condicionado por la entidad a la que

pertenecen, sus objetivos y programas, cultura institucional, legislación y política universitarias, financiación, relaciones con el entorno, recursos, etc. Por tanto, para *transformar las tradicionales metodologías didácticas*, se precisa reducir el número de alumnos por clase e introducir cambios en la organización de los espacios, tiempo y recursos, que posibiliten la construcción de auténticos ambientes de aprendizaje, en los que el alumnado pueda desarrollar un estilo de aprendizaje autónomo que promueva la respuesta a la diversidad. En este sentido, coincidimos con **Alfageme** (2009), cuando indica que los modos tradicionales de hacer en las aulas se deben modificar y, para ello, son necesarias grandes dosis de creatividad, espíritu crítico y cultura de "*razonar y reflexionar*".

Como en otras metodologías activas, las **competencias docentes** se centran en la gestión y dinámica de grupos, y -sobre todo- en saber escuchar y actuar. Por ello, otra innovación que hemos introducido ha sido que los dos profesores que impartíamos la asignatura en los grupos A y B, hemos trabajado colaborativamente, actuando -al mismo tiempo- en un aula, quedando demostrado que llevar a la práctica los supuestos de la investigación-acción exige concebir la educación como proceso de socialización, que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y reelaborar una alternativa conjunta. Además, se ha comprobado que el trabajo docente en el estudio del caso requiere que sean capaces de:

a) Justificar la elección de ese caso.

b) Determinar claramente los objetivos propuestos.

c) Motivar al alumnado.

d) Especificar los pasos o fases a seguir.

e) Diseñar el debate, especificando los tiempos de cada fase.

f) Incentivar el debate y la reflexión crítica.

g) Facilitar y mediar en el proceso, siempre que sea preciso.

h) Creer en la potencialidad del método.

El Método del Caso, como metodología activa, ha resultado de gran

utilidad para potenciar el aprendizaje relevante del alumnado, al favorecer la reflexión y el análisis crítico de problemas reales, y -desde una perspectiva holística- buscar soluciones posibles y válidas.
El grado de satisfacción del trabajo realizado, utilizando como base el *Portafolio*, es muy alto (87%), similar al expresado en investigaciones anteriores. Además, *el alumnado que posee mejor expediente académico lo valora más positivamente*. Como puede comprobarse (**Gráfico 1**), el grado de satisfacción medio obtenido respecto a la realización de algunas actividades que componen el *Portfolio*, en una escala de 1 a 5, es muy favorable, estando las valoraciones cercanas al máximo.

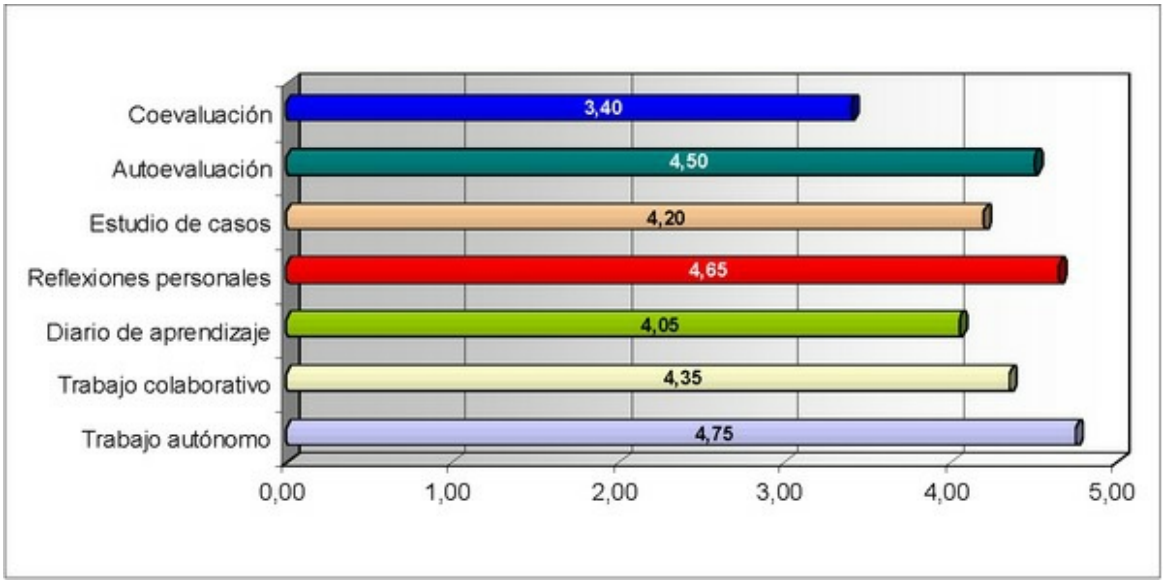


Grafico 1

El ***Diario de Aprendizaje*** también ha sido una estrategia que -según el 81%- ha facilitado considerablemente el control del proceso de aprendizaje y, aunque resulta trabajosa su elaboración, nos ha permitido recuperar la visión del aula como escenario complejo y dinámico, facilitando la observación del comportamiento del alumnado en su contexto natural. Coincidimos con Bailey (1991), subrayando que puede promover la consciencia sobre los procesos de aprendizaje, estimulando la autonomía y la participación activa en su propio proceso y en el funcionamiento de la clase.
La evaluación del *Portfolio* se ha diseñado con fines formativos, por lo que se ha integrado en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia. En este sentido, el alumnado ha realizado su conclusión

reflexiva y crítica, en la que incluye la evaluación de la asignatura y su autoevaluación. Respecto a la evaluación global y final de la experiencia, el 89% del alumnado que ha participado en la misma, la valora como excelente y muy gratificante, proponiendo que se generalice a otras asignaturas y cursos. En estas conclusiones también coinciden autores como Peña y Ball (2005), manifestando que el *Portfolio* constituye un invalorable recurso para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Consideramos que un trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del estudiante, facilitando oportunidades para su propia autoevaluación y coevaluación del trabajo de sus compañeros, por lo que se han incluido diversas actividades. Una de las principales conclusiones es la importancia dada al aprendizaje autónomo y su relación con los problemas de la vida ordinaria. En este sentido, resulta ilustrativa la reflexión realizada por una alumna:

"La Naturaleza, para algunos, puede parecer un concepto muy lejano y que no tiene mayor relevancia en nuestras vidas (...). Sin embargo, el respeto a la Naturaleza es fundamental y -lo será más- cuando nuestros alumnos hayan crecido, su enseñanza debe empezar desde el Jardín de Infancia, con actividades y lecciones que introduzcan esta noción y la tremenda influencia que tiene el entorno en nosotros y viceversa (...). Por ello, propongo este ***Porfolio****, ya que si miramos muy adentro de nosotros, nuestra vida es similar al desarrollo de una planta. Desde que somos engendrados, somos una pequeña semilla que con amor, alimentación, cuidados, respeto... que nos brindan las personas de nuestro entorno, llegamos a nacer de una manera sana, de igual forma que nace una FLOR. (..) Y ¿cómo no!, para llevar a cobo mi Portfolio*, ***he elegido investigar el crecimiento de una flor****, que -desde siempre- me ha llamado la atención y que nunca he tenido la oportunidad de centrar mi curiosidad en ella, y que gracias a este trabajo he hecho que me ponga en contacto -aún más- con la naturaleza. He de decir que mi idea surgió gracias a mi madre, ya que ella ama a las plantas y me invitó a que cultivase una planta en casa, para ver con mis propios ojos el desarrollo de mi idea para este trabajo, y que hoy cuido con admiración por ser mi primera flor. En*

*fin, la flor escogida ha sido la**ROSA BLANCA**, que tiene como significado la amistad sincera sin condiciones, en la cual no existe raza, sexo, ni etnia, siendo la esencia de la vida cotidiana. Hay muchas formas de expresar los sentimientos, pero para mí una de las mejores formas es a través de una rosa, que guarda muchos significados en sus pétales y colores. Para esta asignatura yo he necesitado expresar todos mis sentimientos, con los que he trabajado a flor de piel, utilizando sobre todo la empatía.* (C.L. Gimena).

El **trabajo colaborativo** ha posibilitado que el alumnado pase de ser observador pasivo y receptor repetitivo, superando los tradicionales hábitos de memorización mecánica, al promover procesos dialógicos que conduzcan a la confrontación de otras perspectivas y la negociación propia de la dinamicidad de un aprendizaje que conduce al desarrollo y la interacción social. Además, se ha comprobado que cualquier proceso grupal debe basarse en la aceptación de todos sus integrantes y conseguir determinados niveles de comunicación y confianza, que posibiliten dar -y recibir- apoyo, así como resolver asertivamente los conflictos que se presenten en las relaciones humanas, para poder tomar decisiones conjuntas que favorezcan la consolidación como equipo. Por ello, el aprendizaje colaborativo desarrollado se ha caracterizado por la igualdad que debe tener cada persona en el proceso de aprendizaje y la colaboración -entendida como conexión-, profundidad y biodireccionalidad que alcanza la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

En la experiencia realizada, se ha demostrado que el *Portfolio* es como una ventana que no sólo nos facilita información del trabajo del estudiante, sino que también nos permite conocer su manera de pensar y sentir, por lo que su utilización se ha ido progresivamente extendiendo, incluida su modalidad *digital.* Lógicamente, este último está especialmente indicado en el contexto del EEES, pues es más flexible y facilita la incorporación y actualización de elementos con mayor facilidad. Investigaciones anteriores, como las realizadas por Mokharti y Yellin (1996), concluyen que el 86% del alumnado afirmaba

que el *Portfolio* promovía un aprendizaje más colaborativo.

4. *Propuestas de mejora*

Resulta obvio que el docente universitario debe poseer grandes dotes humanas y ser capaz de transmitir esa energía activa que estimule en el alumnado un cambio paradigmático, para unir esfuerzos e implementar estrategias efectivas frente al individualismo y la competitividad que nos envuelve en la sociedad actual, a fin de que le posibiliten una *efectiva inserción social, desarrollando todas sus capacidades para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral.*

Las propuestas de mejora elaboradas han propiciado *el pensamiento reflexivo y crítico*, así como la mejora de la iniciativa personal, la comunicación y el compromiso social, con un trabajo bien realizado. En este sentido, para la elaboración de la *Ficha de Seguimiento*, se propone: la utilización de las TICs (71%), frente al formato tradicional; disponer de un diseño/plantilla previos (89%); y flexibilizar su cumplimentación. Se coincide con otras experiencias realizadas en diferentes asignaturas de la UPC (Armengol, 2009), pues resulta necesario utilizar las TIC para elaborar y evaluar las reflexiones realizadas por los estudiantes sobre el aprendizaje de competencias genéricas a lo largo de una titulación. Estas herramientas (e-Blook, Wiki, Blog, etc.), podrían servir para que el alumnado gestione -con mayor facilidad- el día a día de sus reflexiones acerca de su aprendizaje y se mejore su capacidad de *aprender a aprender*.

Hemos comprobado que el alumnado realiza numerosas *actividades autónomas* relacionadas con la asignatura, dedicando mucho tiempo a ello; sin embargo, no las comparte con otros compañeros. En este sentido, se precisa crear el contexto adecuado para *intercambiar las experiencias y aprendizajes producidos fuera del aula* mediante aprendizaje autónomo.

Se ha considerado que *las metodologías docentes deben favorecer la generación del conocimiento*, frente a la simple transmisión del mismo. Por tanto, el uso del *Portfolio* facilita al docente el uso metodologías activas, en las que el alumnado -guiado y motivado por el profesorado- desarrolla un papel fundamental en la adquisición del

conocimiento, *aprendiendo a aprender*. En este sentido, investigadores como Mokharti y Yellin (1996), concluyeron que el 71% del alumnado manifestaban que el *Portfolio* incrementaba la actitud reflexiva, mientras el 63% consideraba que ayudaba a establecer -en clase- un clima de seguridad.

También queda claro que es necesario *formar en competencias*, pues posibilitan una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo y que los estudiantes son capaces de demostrar al final, de un proceso educativo. Todo ello se ha confirmado también en trabajos de investigadores anteriores, como Colás (2005), Barragán (2005), Peña (2005); Arraiz (2006), etc., que han insistido en las ventajas del *Portfolio* en la formación basada en competencias.

El **Método del Caso**, como metodología activa, ha resultado de gran utilidad para potenciar el aprendizaje relevante del alumnado, al favorecer la reflexión y el análisis crítico de problemas reales, y -desde una perspectiva holística- buscar soluciones concretas. Por ello, se considera adecuado que -en próximos cursos- se extienda su utilización también al trabajo individual dirigido (Garrote y Palomares, 2010).

Podemos concluir, subrayando que nuestra experiencia con las nuevas metodologías pretende ser una propuesta de mejora de la calidad metodológica de la docencia universitaria, una línea de trabajo coherente con las necesidades y desafíos actuales de la formación universitaria, por lo que consideramos que el *Portfolio*, nos ofrece la ocasión para mejorar estas competencias, al implantar un sistema estructurado de participación activa y reflexiva del estudiante en el desarrollo individualizado del currículo de las asignaturas. Lógicamente, esta propuesta es un proyecto en fase de experimentación sobre la propia práctica docente que -necesariamente- debe ir perfeccionándose, en base a las informaciones recogidas a partir de su propio uso, como venimos haciendo desde hace cinco cursos.

5. *Referencias bibliográficas*

Alfageme, Mª B. (2007). "El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES". *Educatio Siglo XXI*, Nº 25, 209-226.
Armengol, J.; Hernández, J. y Mora, J. (2009). "Experiencias sobre le uso del portafolio del estudiante en la UPC". *Revista de Educación a Distancia*. Monográfico VIII. Abril, 2009.
Arraiz, A. (2006). "El portafolio etnográfico de evaluación de competencias". *I Jornada de Innovación docente, TIC e Investigación Educativa.* Zaragoza.
Barragán, R. (2005). "El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la universidad de Sevilla". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), pp. 121-139.
Baley, K. (1991). Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game. En Sadtono (Ed.), *Language Acquisition and the Second/Foreign language Classroom.* Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
Cano, Mª E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior". *Revista de currículum y formación del profesorado*. Nº 12, 3.
Colás, P. (2005). "Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del EEES". *Revista de ciencias de la Educación*, 204, pp. 520-538.
Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"). Diario Oficial de la UE (28-05-2009).
Cole, D.J. (2000). *Portafolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
Corominas, E. (2000). "¿Entramos en la era del portafolios?" *Bordón*, nº 52 (4), pp. 509-521.
García, B. y Baena, R. (2009). "El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura

de Geomorfología Fluvial". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 49/3.
Garrote, D. y Palomares, A. (Coord.) (2010). *El éxito del Esfuerzo. El Trabajo Colaborativo (Estudio de Casos)*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM. E-Book.
Garrote, D. y Palomares, A. (Coord.) (2010). *La respuesta a la diversidad, aquí y ahora. El Trabajo Colaborativo (Estudio de Casos)*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM. E-Book.
Gracia, J. y Pinar, M.A. (2009). "Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal". *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, Nº 2, 210-220.
GubaA. E.G. (1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal (pp.148-165).
Klenowsku, V. (2005) *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
Mokhtari, D. y Yellin D. (1996). "Portfolio assessment in teacher education: Impact on preservice teachers knowledge and attitudes". *Journal of Teacher Education*, 47, pp. 245-248.
Palomares Ruiz, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
Palomares Ruiz, A. (2008). "Educación para la ciudadanía y la convivencia". *Contextos Educativos*, Nº 11, 71-94.
Palomares Ruiz, A. (2009). "El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado". *Enseñanza & Teaching*, Nº 27, 45-75.
Palomares Ruiz, A. y Garrote Rojas, D. (2009). "Competencias y Currículum en la práctica". Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Competencias Básicas. Ciudad Real: Publicaciones UCLM.
Palomares Ruiz, A. y Garrote Rojas, D. (2009). Una experiencia para la universidad europea: Las nuevas metodologías en la práctica docente. Ponencia presentada en el *V encuentro de Intercambio de*

Experiencias de Innovación Docente. Albacete: Publicaciones UCLM.
Palomares Ruiz, A. y Garrote Rojas, D. (2010). "Un nuevo modelo docente por y para el alumnado". *Ensayos*, Nº 24.
Peña, J. y Ball, M. (2005). "Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación" *Educere*, vol 9, n. 31.
Pérez Gómez, A.I. (Coord.) (2005). *Informe de la CIDUA*. http://www2.uca.es/facultad/medicina/ nuevosplanes/informecidua.pdf).
Slater, T. (2009). Classroom Assessment Techiques Portfolios. http://www.flaguide.org/cat/ portfolios/portfolios1.php. (Consulta 14/01/2009).
Solabarrieta. J. y Villardón, L. (2003). Concepto de evaluación en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. *Seminario Internacional orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior.*
Symone, R. y Rersch, L. (Comp.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Aljibe.
Valero, M. y otros (2007). "Introducción de un portafolio para fomentar competencias transversales de los estudiantes universitarios". *Educación Médica*, Nº 10 (4), 244-251.

La perspectiva de los estudiantes sobre la asignatura de Organización y gestión de centros educativos planteada como ecosistema básico de formación

Emilio Álvarez Arregui
Alejandro Rodríguez Martín
José Luis Belver Domínguez
Universidad de Oviedo

1. *Introducción*

La Universidad no se puede entender sin tener presentes los condicionantes y los agentes que convergen en la Sociedad en cada momento histórico. En los últimos años el Neoliberalismo, la Tecnología, la Globalización y la Sociedad del Conocimiento se han ido asentado como grandes macrotendencias que influyen diferencialmente en las distintas zonas geográficas y en sus

instituciones en base a sus posibilidades de desarrollo. La Universidad se ha acomodado a los nuevos principios desarrollando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pero la tarea no es fácil porque estamos hablando de organizaciones complejas donde concurren dimensiones y variables de distinto signo que se relacionan en diferentes planos, condicionando su funcionamiento interno y tamizando las prescripciones externas en base a múltiples intereses.

El cambio no se dará por azar sino desde el compromiso compartido de los agentes implicados y para ello deben promocionarse políticas institucionales que estimulen y generen las condiciones adecuadas que lo hagan viable. En nuestro caso ya hemos iniciado hace varios años el camino de la innovación docente abriendo líneas de investigación sobre políticas universitarias (Pérez Pérez, Álvarez Arregui, Álvarez García, García Rodríguez, Pascual Sevillano, 2006), proyectos institucionales (Álvarez Arregui, 2008) y entornos virtuales de aprendizaje (Álvarez Arregui, Álvarez García, Pascual Sevillano, García Rodríguez, Pérez Pérez, 2006). Posteriormente hemos indagado sobre la opinión de los estudiantes universitarios de Ingenierías Técnicas en cuanto al uso de las TIC (Álvarez Arregui, Fernández y Suárez, 2006) y actualmente estamos desarrollando un proyecto del MEC (EDU2009-13195-C03-01) sobre los "Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de la carrera en el marco de la implantación de los nuevos títulos" y, por otro lado, incorporamos innovaciones en las asignaturas que impartimos para ajustar y/o mejorar los estudios de grado y los másteres que estamos implementando.

El presente trabajo, pretende *conocer las percepciones de este colectivo en cuanto al diseño, la planificación y los cambios metodológicos que se han introducido en la asignatura de Organización y Gestión de Centros Educativos en el curso 2009-2010*, que se imparte en el tercer curso de la Licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Esta asignatura es obligatoria, anual, tiene 9 créditos (6T-3P) y 120 alumnos matriculados de los que asisten habitualmente entre 60 y el 65%.

El diseño que se ha hecho de esta asignatura supone una

reestructuración y una reculturización de hondo calado porque toma como referencia la experiencia acumulada en los modelos presenciales y virtuales y pretende integrarlos en un ecosistema de innovación desde el que hacemos aproximaciones a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. El modelo que estamos construyendo tiene como ejes básicos la Tecnología, la Gestión, los Recursos y el Entono. Su implementación se desarrolla a través de un proceso de toma de decisiones que se articula en varias fases, *preactiva (diagnóstico y planificación del diseño de la intervención); activa (puesta en práctica del diseño de formación bajo la metodología de investigación-acción);* y *postactiva (investigación empírica sobre el desarrollo y repercusiones del modelo de innovación).*

A manera de ejemplificación del modelo presentamos algunos de sus ejes básicos:

- El modelo es complejo y sistémico, porque en el proceso formativo participan diferentes colectivos y los documentos se elaboran teniendo como referencia múltiples enlaces y formatos. Los contenidos se construyen de manera cooperativa generando un itinerario evolutivo-formativo que incorpora un componente significativo de azar, lo que exige una mayor dedicación y flexibilidad que otras propuestas más lineales.
- El entorno virtual es un referente estratégico imprescindible a desplegar en el nuevo ecosistema de formación, junto con la estructura modular (información, autorregulación, instrucción e investigación), hace necesario el desarrollo de un diagnóstico inicial del contexto de aprendizaje para ajustar el diseño de intervención a las distintas modalidades de aprendizaje (presencial, semipresencial y a distancia).
- A los estudiantes se les va capacitando para trabajar en el campus virtual (blogs, chats, foros, wikis, glosarios...) así como en la forma de abordar los módulos teóricos, el desarrollo de las prácticas y de los apoyos que disponen (sistema de acción tutorial).
- Los contenidos se utilizan como estrategia para el desarrollo de competencias específicas y transversales. El docente presenta las

líneas básicas de las áreas temáticas para trabajarlas posteriormente en los contextos de aprendizaje en los que confluyen agentes, referentes axiológicos, contenidos culturales, recursos telemáticos y de otra índole que generan recursos que pasan a formar parte de una base de datos de uso común. Al final de cada tema se dedica al menos una sesión para desarrollar mapas conceptuales de síntesis, donde se utiliza una metodología de gestión del conocimiento individual y colectivo. Las conclusiones se incorporan a la estructura del campus virtual.

- La evaluación en la fase activa tiene dos ejes básicos, el alumnado y el proceso.

- Los estudiantes desarrollan tareas individuales y de grupo. Las mejores tareas se incorporan al campus para que todos los estudiantes dispongan de buenos ejemplos. La última práctica de los alumnos presenciales consiste en elaborar una investigación documental en equipo, en la que profundizan sobre uno de los temas o sobre un aspecto concreto del mismo. Estos trabajos se presentan y defienden en el aula, se corrigen y se incorporan a la plataforma como consulta o materia de examen.

- En la última parte del curso se abre un módulo de investigación donde se utilizan cuestionarios, se analizan los blogs y se aprovechan las aportaciones de los grupos de discusión que han trabajado los temas de innovación e investigación. El objeto de estudio es el contexto de aprendizaje generado en la asignatura (apoyos de la institución, infraestructuras profesores, alumnos, profesionales, becarios, diseño de la asignatura, tareas, tiempos, actitudes, evaluación, relaciones con otras organizaciones, videoconferencias, debates...), los resultados se hacen públicos en el campus virtual al curso siguiente.

Atendiendo a este planteamiento presentamos algunos de los resultados obtenidos en un estudio exploratorio que se ha operativizado como sigue:

Objetivo general (OG):

* Analizar las percepciones de los estudiantes de la asignatura de Organización y Gestión de Centros Educativos sobre el diseño, puesta en práctica y evaluación de un proyecto de innovación, planteada como un ecosistema de formación, con la intención de establecer indicadores que orienten a los docentes en la elaboración y desarrollo de los nuevos planes que se empezarán a generalizar a partir del curso 2010/2011.

Objetivos específicos (OE):

* (OE1) Identificar los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes y determinar si existen diferencias significativas sobre sus percepciones del contexto de aprendizaje.

* (OE2) Conocer las expectativas de los estudiantes sobre lo que consideran debe ser importante para un docente cuando genera un contexto de aprendizaje.

* (OE3) Definir las percepciones de los estudiantes sobre la metodología docente desde una perspectiva amplia.

* (OE4) Valorar el contexto de aprendizaje presencial y virtual en cuanto a su potencialidad, estructura, contenido, herramientas y metodologías utilizadas.

* (OE5) Determinar las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas para la implementación de asignaturas entendidas como ecosistemas de formación.

2. *Metodología*

La población está formada por 350 alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Licenciatura de Pedagogía) de la Universidad de Oviedo, de la que se han seleccionado como muestra los 120 estudiantes matriculados en la asignatura de Organización y Gestión de 3º de Pedagogía. No han elaborado los cuestionarios ni han participado habitualmente en los blogs, los foros, los chats, las wikis y las videoconferencias 20 de los 120 estudiantes matriculados, lo que nos aporta una participación cercana al 85% (83,36%).

La información cuantitativa se ha recogido a través de dos

cuestionarios, uno sobre estilos de aprendizaje de los estudiantes (CHEAEA) y otro sobre los distintos ámbitos del proyecto de innovación. La información cualitativa se ha obtenido a través del los blogs, las actas, los contratos de aprendizaje, el correo electrónico, etc.

Las informaciones cuantitativas proporcionadas por los ítems de los cuestionarios fueron tratadas con el programa SPSS, mientras que el análisis del contenido de los comentarios, las reflexiones y los documentos se han tratado con el programa AQUAD 6.0.

3. *Resultados*

La muestra está compuesta principalmente por mujeres (89%), de menos de 23 años (73%), han realizado el bachillerato en centros públicos en su mayoría (69%), valoran su trayectoria en la universidad como normal (68%), no eligieron esta carrera como primera opción (10%) y tienen otra diplomatura casi la mitad de la muestra (46%).

En cuanto al uso de Internet y los sistemas de comunicación tienen nivel de usuario en Messenger (64%), se informan por correos electrónicos y grupos de noticias (49,5%), acceden a redes sociales (64%) y utilizan los campus virtuales de manera habitual la mitad de la muestra (50%). Tienen ordenador personal (93%) y fácil acceso a Internet (93,7%).

Los estudiantes se consideran más reflexivos (71%) que pragmáticos (12%), teóricos (10%) o activos (7%). Los pragmáticos (.000) han elegido en mayor medida la carrera de Pedagogía en primera opción y tienen una mayor capacitación en el manejo de bases de datos (.006). En cambio los teóricos tienen un peor dominio del inglés (regular) en lectura (.003), escritura (.007) y conversación (.030). En general puede decirse que los estudiantes consideran que su estilo de aprendizaje es ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo. Les gustan las experiencias, las observan desde diferentes perspectivas y cuando establecen conclusiones lo hacen a partir de un análisis detenido de los datos valorando varias alternativas.

Para mi es importante que los docentes, en general, y cuando promueven proyectos de innovación en las asignaturas	**VM(1)**	**B(2) (3)**	**M(2) (3)**	**A(2) (3)**
1. Conozcan y apliquen metodologías didácticas activas	5.15	00	23	77
2. Utilicen las TIC	4.72	04	32	64

3. Usen objetivamente los procesos de evaluación	5.09	06	30	64
4. Tengan capacidad para comunicar sus conocimientos	5.33	08	25	77
5. Generen redes de aprendizaje dentro y fuera del aula	4.87	08	05	87
6. Intenten que se comprendan los contenidos que transmiten	4.78	00	12	88
7. Fomenten el interés de los estudiantes	5.16	01	23	76
8. Potencien la comunicación, la participación, la implicación…	4.88	02	26	72
9. Generen responsabilidad en el proceso de aprendizaje	4.59	03	41	56
10. Trabajen de manera coordinada con otros profesores/as	5.07	02	24	74
11. Tengan en cuenta la diversidad del alumnado	4.75	08	23	69
12. Establezcan relaciones entre diferentes contextos	4.62	01	39	60
13. Comprometan con la problemática socio-educativa	4.72	00	33	67
14. Equilibren teoría, práctica y entorno laboral	5.15	00	17	83
15. Favorezcan la conciencia ambiental…	4.48	07	37	56
Lo que más me preocupa de mis docentes es				
16. No estén actualizados (sobre la materia, la investigación…)	4.66	12	25	63
17. Tengan deficiencias metodológicas o no valoren su importancia	4.88	03	29	68
18. No incorporen las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje	4.28	05	45	50
19. No colaboren ni se coordinen con otros colegas	4.57	07	34	59
20. No tengan en cuenta la diversidad del alumnado	4.64	08	34	58
(1) VM: Variación media. (2) B: Baja (1 y 2); M: Media (3 y 4); Alta: (5 y 6) (3) Los valores están expresados en porcentajes.				

Tabla 1. Contexto de aprendizaje: Docencia

En general, los estudiantes consideran mejores docentes a aquellos que tienen capacidad para comunicar sus conocimientos (VM: 5.33), se preocupan por generan interés por los contenidos que transmiten (VM: 5.13), despliegan redes de aprendizaje dentro y fuera del aula (87%), establecen relaciones entre teoría, práctica y entorno laboral de manera coherente (83%) y desarrollan metodologías activas con la intención de potenciar la comunicación, la participación y la implicación de los agentes educativos implicados (77%). También consideran relevante que tengan en cuenta la diversidad del alumnado (69%) por lo que es importante que trabajen de manera coordinada (72%) y usen objetivamente los sistemas de evaluación (64%).

"...al igual que muchos de mis compañer@s, pienso que este nuevo método que se está siguiendo en clase es mucho más dinámico y participativo, hace que todos nos impliquemos de una manera más

interactiva, y los conceptos quedan más claros. Espero que esto siga así... (Blog de metodología: estudiante presencial).
"La metodología de trabajo presencial y virtual es muy innovadora y creo que una vez que controlemos las distintas herramientas que se han puesto a nuestra disposición nos va a facilitar mucho el desarrollo de las tareas y nos proporcionará un contexto de trabajo más dinámico e interactivo" (Blog de metodología: estudiante no presencial).
En este contexto de aprendizaje les preocupa que sus docentes tengan deficiencias metodológicas o no las valoren (68%), no se preocupen por actualizar los contenidos (63%), no tengan en cuenta la diversidad del alumnado (58%), no se coordinen con otros docentes (59%) o no utilicen las TIC (50%).
"El temario me parece adecuado. Sin embargo el volumen de trabajo es alto porque no tiene en cuenta el celularismo existente y la descoordinación entre profesores en tercero... yo hay momentos en los que me agobio" (Blog de metodología: estudiante presencial).
Las diferencias estadísticamente significativas indican que aquellos estudiantes que tienen un estilo de aprendizaje teórico les preocupa menos que sus docentes utilicen las TIC ($\chi^2=31,47$; gl=12; $p<0.002$), a los reflexivos que generen redes de aprendizaje ($\chi^2=28,61$; gl=12; $p<0.004$) y a los activos que trabajen de manera coordina con otros docentes ($\chi^2=28,82$; gl=12; $p<0.004$). Los estudiantes con trayectorias académicas más menos brillantes conceden menos importancia a la generación de redes de aprendizaje interinstitucionales ($\chi^2=59,88$; gl=15; $p<0.000$) mientras que los que tienen buena base (matrícula en bachiller) se muestran más preocupados cuando los docentes tienen dificultades en la utilización de las TIC por su baja capacitación ($\chi^2=41,73$; gl=10; $p<0.000$) o por un desconocimiento de los recursos existentes y de sus posibilidades ($\chi^2=39,95$; gl=10; $p<0.000$).

Mi valoración de la estructura y los materiales disponibles en el campus virtual de la asignatura es la siguiente:	**VM(1)**	**B(2) (3)**	**M(2) (3)**	**A(2) (3)**
21. Diseño general del campus virtual	4.78	10	26	64
22. Módulo de Información general (foro, enlaces, documentos…)	4.80	10	25	65

23. Módulo de autorregulación: Contratos didácticos	4.60	15	30	55
24. Módulos teóricos: Información general	5.10	04	21	75
25. Módulos teóricos: Desarrollo	5.40	08	12	80
26. Módulos teóricos: Síntesis	5.33	10	12	78
27. Prácticas: Relación con teoría y desarrollo profesional	4.70	08	22	70
28. Prácticas: Indicaciones para la realización de las tareas	4.60	05	15	80
29. Prácticas: Ejemplificaciones de apoyo / Buenas prácticas	4.80	00	10	90
30. Investigación: Diseño general	4.60	05	20	75
31. Investigación : A través de los cuestionarios	4.60	10	30	60
32. Investigación: A través de los blogs	5.20	05	15	80
33. Investigación: A través de los grupos de discusión	5.10	05	20	75

Tabla 2. Contexto de aprendizaje: Estructura del entorno virtual

El entorno virtual y los materiales utilizados en el proyecto de innovación se valoran positivamente en todos los ítems considerados aunque no con la misma intensidad y en muchos casos las experiencias previas generan expectativas negativas.

"En general, soy escéptico con la utilización de blogs, foros... en el ámbito educativo porque a menudo subyacen muchos mitos falsos atribuidos a la utilización de las TIC y lo que suele hacerse en la práctica es dar una pátina de modernidad metodológica a las asignaturas pero que al final se queda en un mero trámite burocrático más que promover una verdadera mejora en la calidad del aprendizaje o en la implicación de los participantes..." (Blog de metodología: comentario de estudiante presencial).

El diseño general se considera pertinente (VM: 4.78). La estructura del módulo de información es aceptable (65%) si bien destacan el foro de novedades, la documentación oficial y los enlaces vía web de distintas instituciones (VM: 4.80). El módulo de autorregulación gestionado desde los contratos didácticos (VM: 4.60) a través de una wiki pública se considera interesante por novedoso, si bien aquellos estudiantes que son menos sistemáticos en el desarrollo de las tareas planteadas muestran lagunas en su cumplimentación.

"En mi caso nunca había utilizado la Wiki y no sabía lo que era. Después de la información aportada en las prácticas y el vídeo he comprendido su uso y ahora me parece una herramienta muy interesante porque permite trabajar en equipo, actualizar la información constantemente y recuperar cualquier estado anterior a través del historial. El usar una wiki para el contrato didáctico me

parece muy buena idea ya que podemos visualizar cual es nuestra situación con relación a nuestros compañeros y a las exigencias de la asignatura lo que nos obliga a autoregularnos (Blog de contenidos: estudiante semipresencial).

Los módulos teóricos les parecen apropiados (75%), si bien valoran más positivamente, en los temas, las fases de desarrollo (80%) y de información general (75%) que la fase de síntesis (64%). Esta percepción es coherente con la planificación docente y con sus expectativas, si se tiene en cuenta que valoran muy positivamente la participación. Esta se va incrementando a medida que van construyendo los contenidos y se establecen sus ejes fundamentales a partir de las exposiciones y los debates, lo que sucede con mayor intensidad a partir del segundo, mes una vez que se han desarrollado los grupos de trabajo, se utilizan las herramientas tecnológicas y la acción tutorial está en marcha.

"... los temas están subidos en el campus con sus guías y documentos de referencias. Es una buena idea, pues de esta manera, podemos acceder al temario antes de desarrollarlo en clase." (Blog de metodología: estudiante presencial).

Las críticas más destacadas en los foros, los blogs y los chats se asocian con la falta de coordinación interdisciplinar entre los profesores de la licenciatura ya que, entre otras cuestiones, les genera una intensificación del trabajo que incide negativamente en su calidad, se repiten contenidos, les genera ansiedad y disminuye su motivación.

El diseño de las prácticas resulta adecuado (VM: 4.60 y 470) lo que más valoran es el enlace de *buenas prácticas* (VM: 4.80) porque disponen de buenos modelos desde los que mejorar sus trabajos, interpretar correctamente las instrucciones y facilita la acción tutorial al poder hacer referencias concretas de ejemplificación de apartados, enlaces o documentos.

"... la práctica individual donde hemos buscado información sobre un tema en distintos formatos (películas, periódicos, archivos de audio, Webquest, artículos...) me ha parecido la más interesante. Es una práctica realmente útil y de la que espero que todos hayamos sabido sacar partido para profundizar en el desarrollo del temario y es muy

productiva porque nos beneficiamos todos al compartir los comentarios y las fichas en el blog, el campus virtual, en el trabajo en grupo..." (Blog de contenidos: estudiante presencial).

El diseño de investigación se valora por encima de la media (VM: 4.60) se destaca el valor añadido que han generado los blogs públicos (VM: 5.20), porque permiten reajustar la metodología y los contenidos de la asignatura a las demandas, necesidades y expectativas de los estudiantes.

Mi valoración de la utilidad didáctica de las herramientas y de los documentos utilizados como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje es la siguiente	**VM(1)**	**B(2) (3)**	**M(2) (3)**	**A(2) (3)**
34. Blog de contenidos	4.55	05	36	59
35. Blog de metodología	5.10	06	15	79
36. Correo electrónico	4.31	08	46	46
37. Foros	4.11	10	51	39
38. Chats	4.10	12	50	38
39. Glosario	3.96	14	49	37
40. Wikis	3.66	23	51	26
41. Videoconferencia (Skype)	3.56	10	45	45
42. Documentos escritos (Word, pdf…)	4.70	10	25	65
43. Documentos en Power Point (presentaciones profesor y alumnos)	5.10	05	20	75
44. Documentos audiovisuales (vídeos, películas…)	5.40	08	12	80
45. Documentos sonoros (podcasts de debates, congresos…)	4.60	14	21	65
46. Enlaces (páginas web, bases de datos, artículos…)	4.90	08	20	72

Tabla 3. Contexto de aprendizaje: Herramientas y documentos

Las herramientas incorporadas al campus virtual se valoran positivamente, aunque se indica que deben estar más generalizadas en todas las asignaturas ya que no pueden ser una novedad vinculada a proyectos de innovación o mejora.

"Siempre me ha parecido que una canción, un vídeo, una videoconferencia, una experiencia fuera del típico libro o de la charla común, es mucho más pedagógico y provechoso y además se retiene y recuerda mejor" (Blog de metodología: estudiante semipresencial).

"... nunca me había planteado la utilización de la radio como un recurso pedagógico ya que estamos acostumbrados a las clases magistrales y como mucho al uso de videos o visionar películas... (Blog de metodología: estudiante presencial).

"Este tipo de documentación de audio no me resulta idónea para escucharla mirando la pantalla de un ordenador y sólo les saqué jugo cuando me hicieron compañía en el tren. Creo que, de cara a futuros cursos, no estaría mal convertirlos a .mp3 para fomentar esta utilización "portátil" y dosificar su uso..." (Blog de metodología estudiante semipresencial).

Teniendo en cuenta esta situación conceden una alta valoración al blog de metodología (79%). Este les permite ajustar la planificación inicial, las metodologías de trabajo presenciales y en red, los tiempos de las tareas prácticas, comprender como se gestiona el conocimiento a partir de las aportaciones individuales, de pequeño y gran grupo, generar debates argumentados y acomodar los criterios de evaluación en base al grado de dedicación e implicación de los estudiantes.

"Me ha sorprendido gratamente la dinámica desarrollada por Emilio para gestionar el conocimiento -individual, de grupo, de aula y en red- ya que nos ha demostrado como se incrementan los conocimientos cuando se aúnan perspectivas, se reflexiona en distintos planos y se triangulan las informaciones. Nunca había realizado una dinámica así y debería de generalizarse al resto de asignaturas sustituyendo a los acostumbrados debates que no contribuyen más que a alejar posturas" (Comentario blog de metodología: estudiante presencial).

Los imprevistos cuando derivan en mejoras a partir de la consideración de las opiniones de los estudiantes son muy bien valorados y fortalecen el establecimiento de unas relaciones más fluidas y cercanas con los docentes.

"Fue muy interesante lo que ocurrió en la sesión teórica del martes cuando, de forma fortuita, falló el aparataje tecnológico. Este hecho obligó a Emilio a cambiar de estilo docente, sirviéndose del encerado e improvisando. Esta situación creó una "dinámica conversacional" que me mantuvo mucho más implicado en la explicación. La falta de guión provocó una mayor atención de Emilio respecto a los mensajes de retroalimentación del grupo -tanto implícitos como explícitos- y generó un alto nivel de atención y de comprensión. Esta situación me hace proponer la alternancia de las exposiciones generales de los temas con apoyo y sin apoyo de diapositivas ya que redundará en un mejor

aprovechamiento por nuestra parte (Blog de metodología, estudiante presencial).

El glosario (VM: 3,96), las wikis (VM: 3,66) y la videoconferencia (VM: 3,56) tienen valoraciones por encima de la media y aunque tienen porcentajes inferiores al resto de herramientas pueden explicarse por el desconocimiento previo del recurso y por las dificultades técnicas que hubo en algunas ocasiones, lo que exigía asesoramiento y mayor tiempo de dedicación, lo que era muy valorado en algunas épocas del curso.

"... lo primero que quiero decir es que tenéis que ver el video que nos ha subido Emilio en la entrada, es muy bueno. Yo nunca había utilizado una wiki... Sin embargo, después de ver el video lo entiendo perfectamente, es divertido y nos pone un ejemplo en vez de explicar teóricamente lo que es. Esta herramienta es muy buena para potenciar el trabajo en equipo y la comunicación entre todos (Blog de metodología: estudiante no presencial).

Los documentos de consulta, ampliación y debate se valoran como pertinentes. En algunos casos se apuntan como una sobreinformación, aunque también destacan su interés para ir generando bases de datos reutilizables en otras asignaturas o en el futuro. Los mejor valorados son los documentos audiovisuales incluidos en los blogs (VM: 5.40) o tenían enlaces directos a ellos (VM: 4.90).

"... el comportamiento de los monos ejemplifica bastante bien el hecho que ocurre en algunas organizaciones, ya que cuando llegan personas nuevas con ganas de innovar o aportar ideas diferentes se encuentran con que su actitud es vista por las personas que ya trabajan allí como una provocación, puesto que les parece mejor quedarse como están por simple comodidad o por miedo a no saber cómo afrontar nuevas experiencias..." (Blog de metodología: estudiante semipresencial).

Al alumnado le parece interesante el tener acceso a las presentaciones utilizadas por el profesor, los especialistas, los grupos de trabajo y los estudiantes (VM: 5,10). Destacan los comentarios de los alumnos no presenciales, ya que les permite tener un seguimiento puntual de la asignatura y debatir en los blogs sus impresiones.

"La pizarra digital fue muy interesante, me parecería muy útil que enseñaran a los alumnos a utilizarla, ya que es un recurso del que apenas se le saca partido..." (Blog de contenidos: estudiante presencial).

"La exposición del vídeo "A golpe de tacón" ha sido un acierto, pone de manifiesto aspectos sociales y organizacionales que nos llevaron a debatir la situación de la mujer a lo largo de la historia" (Blog de contenidos: estudiante presencial)

En la evaluación de los estudiantes en este proyecto de innovación debería de priorizarse	**VM(1)**	**B(2)(3)**	**M(2)(3)**	**A(2)(3)**
47. La capacitación alcanzada con relación a los objetivos	4.78	09	24	67
48. La capacitación alcanzada para el desempeño profesional	4.86	00	32	68
49. La calidad de las respuestas en pruebas orales o escritas	4.60	01	43	56
50. La calidad de las tareas prácticas realizadas	4.71	07	31	62
51. La asistencia y participación (clase, seminarios, equipos…)	4.50	09	39	52
52. El interés manifestado en las sesiones de tutoría	4.39	09	43	48
53. La autoevaluación argumentada del alumnado	4.41	03	48	49

Tabla 4. Contexto de aprendizaje: Evaluación

En la evaluación valoran más positivamente el que se tenga en cuenta la capacidad adquirida para el desempeño profesional (VM: 4.86) que los resultados alcanzados en las pruebas orales y escritas (VM: 4.60), el interés manifestado en las tutorías (VM: 4.39) o la autoevaluación (VM: 4.41).Los estudiantes con media de notable en el bachiller valoran más positivamente los sistemas de evaluación de los docentes que tienen en cuenta la asistencia y participación en el aula (χ^2=23,61; gl=10; p<0.009), el interés manifestado en las tutorías (χ^2=21,42; gl=10; p<0.018) y la autoevaluación argumentada (χ^2=21,42; gl=8; p<0.022).

El contexto de aprendizaje generado en esta asignatura me ha permitido	**VM(1)**	**B(2)(3)**	**M(2)(3)**	**A(2)(3)**
54. Tener un mejor acceso a los materiales didácticos, las personas y la información	4.62	07	32	61
55. Incrementar mi interés y motivación por la asignatura y la tecnología	4.15	07	51	42
56. Desarrollar habilidades de búsqueda, selección, análisis y contraste de información	4.43	04	47	49
57. Participar en la construcción del temario definitivo aprovechando los esfuerzos de mis compañeros, de los grupos y del profesor	4.90	02	37	61
58. Mejorar mi competencia para exponer, defender mis argumentaciones y desarrollar dinámicas de grupo	4.80	03	39	58

59. Solucionar dudas acerca del programa, los contenidos, las tareas a realizar, la marcha de la asignatura…	4.34	10	39	51
60. Fortalecer mis relaciones personales y académicas a través de los blogs, los foros, los chats…	4.32	09	40	51
61. Profundizar en el Practicum compartiendo experiencias a través de blogs, foros,…con docentes, compañeros…	3.93	17	47	36
62. Ampliar mi desarrollo profesional intercambiando información con profesionales de otras instituciones	3.62	30	37	33
63. Disponer de un apoyos permanentemente desde los foros, los blogs, el correo electrónico y el teléfono móvil	4.60	07	37	56

Tabla 5. Potencialidad del contexto de aprendizaje

El contexto de aprendizaje se valora positivamente (VM: 4.39), destacan la posibilidad de acceso a materiales didácticos, personas e información (VM: 4.62) y disponer de soporte a través de las distintas herramientas (VM: 4.60) ya que les permiten disponer de redes sociales cuando lo necesitan (VM: 4.60). También destacan la capacitación adquirida para buscar, seleccionar, analizar y contrastar información (VM: 4.43), fomentar actitudes de cooperación cuando reestructuraron los temas (VM: 4.90). Indican que han adquirido confianza en sus exposiciones, en su defensa y en las dinámicas de grupo que plantearon (VM: 4.80).

"Acabo de recibir la nota de la 1ª práctica y me parece excelente la metodología pues aparte de otorgarnos una calificación, nos ofrece sugerencias de mejora, nos comenta lo que está mal, lo qué tenemos que hacer en futuros trabajos... esto debería hacerse en todas las asignaturas..." (Blog de metodología: Comentario de estudiante no presencial).

"Ha estado genial vuestra presentación del tema. La dinámica de grupos ha tenido un gran nivel de participación... La videoconferencia ha sido una gran idea. Creo que se deberían incluir en todas las asignaturas actividades de este tipo aunque para ello se necesitará adaptar la facultad y los docentes...! (Blog de metodología: Comentario de estudiante presencial).

La profundización en el Practicum y el intercambio de información con otros profesionales se valoran aceptablemente (VM: 3,93). Cabe destacar que no hubo la coordinación deseada por diferentes causas: las actividades con otros profesionales (VM: 3.62) se hicieron principalmente en el aula y no se aprovecharon suficientemente las

posibilidades del entorno virtual después de las charlas y los debates. Los estudiantes con mejores calificaciones (matrícula) valoran más positivamente la plataforma virtual por la posibilidad que tienen de acceso a los materiales didácticos ($\chi^2=24,80$; gl=10; $p<0.006$). Como último apunte se presenta un comentario que ejemplifica el ecosistema de aprendizaje utilizado.

"Empecé el curso con escepticismo hacia la utilización de las herramientas virtuales -fruto de mis experiencias anteriores -, y la verdad es que lo acabo totalmente convencido de su gran potencial. La marcha de esta asignatura me ha demostrado que, con una adecuada planificación y actitud pedagógica, estas innovaciones pueden vertebrar un aprendizaje profundo que surge precisamente de la participación y la implicación del estudiante en la construcción activa de su conocimiento sobre la materia. Al final, las herramientas virtuales fueron precisamente eso: herramientas (no fines). En los blogs he podido acceder a contenidos de todo tipo y discutir sobre ellos con mis compañeras y compañeros; he utilizado el Campus para consultar y compartir materiales teóricos y prácticos, así como para evaluar y ser evaluado; he recurrido al glosario virtual que hemos construido, incluso para consultar definiciones y conceptos para aplicar en trabajos de otras asignaturas; he realizado entrevistas en profundidad a profesionales de la educación, participado en debates colectivos sobre aspectos de la asignatura, dinámicas de grupo, asistido a seminarios dados por especialistas y por mis compañeros y compañeras, visto y analizado videos, documentos informáticos, artículos de investigación, programas de radio, videoconferencias... y todo de una manera globalizada ... Además, la metodología de trabajos grupales nos ha permitido profundizar en cada tema de una forma participativa aprendiendo de nuestras compañeras y compañeros. Destaco los esfuerzos de auto/evaluación mostrados por Emilio ya que además de suministrarnos cuestionarios para evaluar la asignatura y nuestros estilos de aprendizaje, hemos estado enviando feedback constante a través del blog de metodología -un feedback sorpresivamente efectivo (por no ser habitual este hecho) porque nos permitió reorientar la metodología de trabajo en el aula y en las

prácticas más de una vez-..., hemos tenido sesiones de evaluación de la asignatura a través de dinámicas de grupo donde hemos podido proponer al docente mejoras futuras, y todos los trabajos han recibido comentarios y orientaciones individualizadas a través del Campus Virtual. En definitiva, ha sido una asignatura que ha demandado un gran esfuerzo e implicación, pero que verdaderamente hemos aprovechado y que nos deja una grata experiencia. Gracias a nuestro profesor, a mis compañeros y compañeras, a los becarios... y a todos los profesionales que han participado" (Blog de metodología: Comentario de estudiante presencial).

4. *Conclusiones y debate*

Como cierre se presenta una síntesis de las principales aportaciones atendiendo a los objetivos planteados.

Como primera conclusión destacar que las mujeres siguen siendo el colectivo más representativo en educación. En la muestra considerada, la mayoría han realizado el bachillerato en centros públicos, no tenían intención de realizar esta carrera como primera opción y la mitad la han realizado como complemento al título de Maestro. Estudian idiomas pero tienen dificultades de competencia comunicativa. Tienen un dominio de las aplicaciones informáticas básicas a nivel de usuario, se relacionan a través de redes sociales de manera habitual y hay un equilibrio de uso del ordenador entre el ocio y lo académico. Aunque utilizan el campus virtual se detectan lagunas previas en la utilización educativa de las herramientas de la web, que deberían ser atendidas desde asignaturas de libre elección como Informática Educativa, Didáctica General y Tecnología Educativa ya que exige un tiempo de dedicación que restringe la profundización en los contenidos de Organización.

El análisis cualitativo ratifica las preferencias de la muestra por el estilo de aprendizaje reflexivo, si tenemos en cuenta el gran número de experiencias que han desarrollado, las distintas perspectivas desde los que los han enfocado, así como por las argumentaciones que han utilizado en los comentarios y los debates.

Los estudiantes consideran que son mejores docentes aquellos que establecen un buen equilibrio entre los contenidos teóricos, prácticos y

profesionales, se esfuerzan en que sus alumnos comprendan los contenidos que les transmiten y fomentan el interés por las asignaturas que imparten. Desde este planteamiento el diseño del contexto de aprendizaje se convierte en un eje fundamental y se valora la utilización de módulos diferenciados cuando tienen entidad por sí mismos. Estos hechos han sido ratificados en la parte cuantitativa y cualitativa.

Las clases magistrales se consideran una debilidad cuando se utilizan como recurso recurrente o se orientan a una mera reproducción de la información. Es lógico, por tanto, que valoren más las dinámicas de grupo porque les han permitido generar redes de aprendizaje y de gestión del conocimiento e integrarlas posteriormente en sus exposiciones. A los debates presenciales y virtuales (aula, foros, blogs) les conceden un gran potencial cuando la metodología permite participar abiertamente, incluye a alumnos de las distintas modalidades y participan otros profesionales como expertos.

Los estudiantes tienen una perspectiva global sobre cómo debe ser la evaluación de su rendimiento. Apoyan la utilización la evaluación continua y los procedimientos que incluyan criterios donde se tengan en cuenta la adquisición de competencias específicas y genéricas. Los alumnos son conscientes que sin exigencia en el nivel y rigor de lo aprendido difícilmente se puede mejorar el aprendizaje, pero este rendimiento debe estimularse no sólo en términos de resultados sino también en relación con la calidad de los procesos y con mayor coordinación docente.

Las TIC les han ayudado a profundizar en distintos planos, porque han sido un vehículo de comunicación que ha incrementado la participación, la relación y la colaboración. Así, por ejemplo, la importancia que concedieron a los blogs ha sido debida a su utilización como instrumento dinamizador y favorecedor del aprendizaje individual y colectivo, lo que ha generado actitudes muy positivas porque se han sentido protagonistas del proceso de aprendizaje y de la generación de conocimiento, lo que ha derivado en altas dosis de implicación y de motivación que se interpreta como valor añadido. Con el resto de herramientas se detectan tendencias similares, así de los

podcasts destacan su fácil acceso, versatilidad y transportabilidad si bien, en algunos casos, se destaca la necesidad de monitorización periódica y que en este proyecto ha sido proporcionada por el docente y por algunos alumnos con una mayor capacitación en esta tecnología.

Los alumnos valoran las iniciativas relacionadas con trabajos cooperativos porque facilitan un aprendizaje más significativo en el que se potencia la transferencia de competencias tanto genéricas como específicas. El trabajo en equipo ha sido decisivo para la reestructuración de los temas, ya que se han aprovechado las aportaciones de todos los agentes implicados y de los recursos. Se plantea que el aprendizaje colaborativo no encaja bien con esquemas tradiciones de enseñanza-aprendizaje, sino que requiere el desarrollo de ecosistemas donde se tenga presente el diseño curricular, los espacios, los tiempos, la tecnología disponible, las instituciones, el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar...

Se ha constatado que de los errores se aprende. Cuando los profesores asumen la crítica de su propuesta curricular e incorporan cambios en base a las percepciones de sus estudiantes se generan múltiples beneficios donde destacamos un incremento de la credibilidad docente, de la implicación de los estudiantes, de la participación presencial y virtual, de la calidad de las relaciones y de la mejora de los contenidos y de los procesos.

Los estudiantes perciben como una debilidad el incremento de la carga de trabajo adicional que generan los proyectos de innovación en general y mucho más cuando no hay coordinación interdocentes e interdisciplinar, cuando los espacios disponibles no se adecuan a las necesidades, cuando los recursos son limitados, cuando existen brechas competenciales entre los estudiantes que exigen atenciones diferenciales o cuando no hay un reconocimiento del coste personal que conllevan los proyectos de innovación. Se hace necesario que los agentes educativos implicados se vean acompañados, apoyados y reconocidos institucionalmente, lo que conlleva promocionar una política universitaria que respalde la promoción de aquellos modelos que se constaten como beneficiosos, ya que de lo contrario puede darse un retraimiento de los promotores y de los participantes.

A la vista de los resultados, nuestra intención es ir generando ecosistemas de desarrollo didáctico-curricular con proyección interdisciplinar, transdisciplinar, institucional e interinstitucional. La tarea no será fácil porque la Universidad de Oviedo se encuentra inmersa en un proceso de reestructuración que ha afectado sustancialmente al Área de Didáctica y Organización, al suponer una intensificación del tiempo de dedicación a la docencia, la tutoría y la formación, un incremento del número de alumnos, un desplazamiento temporal de algunas disciplinas a otras áreas y ha dejado en suspenso algunos proyectos que se venían desarrollando. A pesar de todo pensamos seguir trabajando el próximo curso en esta línea en Didáctica General, Organización Escolar y Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial en los estudios de grado de Maestro y en Formación y Actualización de la Función Pedagógica, Programas de intervención en Educación Escolar y Organización Escolar de la Licenciatura en Pedagogía, intentando fortalecer vínculos con todas aquellas instituciones y profesionales con los que mantenemos relacionales para construir comunidades de aprendizaje.

5. *Referencias bibliográficas*

Alonso, C. M. (1991). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico de estudiantes Universitarios.* Madrid: Universidad Complutense.

Álvarez Arregui E. (2008): El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia, en *I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. Madrid: UNED.

Álvarez Arregui, E.; Álvarez García, Mª C.; Pascual Sevillano, A.; García Rodríguez, M.; Pérez Pérez, R. (2006): Retos del docente universitario en el contexto de una enseñanza virtual, en *Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea. Historia, Temas y Problemas de la Universidad.* León. Universidad de León (489 - 496).

Álvarez Arregui, E.; Fernández Muñiz, B.; y Suárez Álvarez, L. (2006): La docencia, el curriculum y los apoyos en la enseñanza superior en momentos de transición: la perspectiva del alumnado, en *IX CIOIE*.

Oviedo: Universidad de Oviedo.
Álvarez Arregui, E.; Iglesias García, M. T.; y García Rodríguez, M. S. (2008): "Desarrollo de Competencias en el Practicum de Magisterio", en *Revista Aula Abierta*, volumen (36) (1, 2) (65-78).

Nueva distribución de metodologías docentes en Medicina en el marco EEES

J.M. Marugán de Miguelsanz
Asunción Pino Vázquez
Elena Burón Martínez
Profesores Asociados Sanitarios
Alfredo Blanco-Quirós
Catedrático de Pediatría. Departamento de Pediatría e Inmunología, Obstetricia y Ginecología, Nutrición y Bromatología, Psiquiatría e Historia de la Ciencia. Facultad de Medicina. Universidad de Valladolid

1. *Introducción*

En el marco actual del Espacio Europeo de Educación Superior, las modalidades docentes clásicas deben adaptarse a las nuevas recomendaciones, basadas en un aprendizaje basado en el alumno, y en el objetivo de enseñar a aprender.

La enseñanza tradicional, basada sobre todo en la lección magistral, deberá dar paso en buena medida a otras modalidades docentes hasta ahora poco desarrolladas en la gran mayoría de nuestras Universidades en los planes antiguos, y aún actualmente vigentes en los cursos avanzados del grado.

En nuestras Universidades conviven en la actualidad los planes clásicos con los nuevos Planes de estudio, adaptados a los criterios de Bolonia, y deberemos ir adaptando nuestra labor docente ya en los cursos del plan antiguo, a los planes recientemente aprobados, y que se imparten ya en nuestros primeros cursos del grado universitario. Por ello, hemos querido estudiar las opiniones de nuestros alumnos de la licenciatura de Medicina y Cirugía en la Universidad de Valladolid, en el momento final de su formación académica, en relación con sus preferencias en las formas de recibir docencia en dichos estudios.

2. *Material y métodos*

Hemos llevado a cabo una encuesta a la totalidad de estudiantes de la

Licenciatura de Medicina y Cirugía de la Universidad de Valladolid, en el momento de finalización de la misma, en torno a sus preferencias en relación con las distintas modalidades para impartir docencia en los estudios del Grado de Medicina.

El último cuatrimestre del Plan de estudios actual, previo a la aplicación de los criterios de Bolonia, los estudiantes de 6º curso de Medicina de la Universidad de Valladolid, llevan a cabo una asignatura eminentemente práctica denominada "ROTATORIO", con estancias sucesivas en servicios médicos, quirúrgicos, Obstetricia y Ginecología y Pediatría, tanto hospitalarios como extrahospitalarios, de centros docentes adscritos a la Facultad de Medicina.

En el rotatorio por Pediatría de unas 3 semanas de duración, una mañana es dedicada a un Taller de Reanimación cardiopulmonar pediátrica y neonatal básica y avanzada, en el aula de simulación de la Facultad de Medicina, e impartido por profesores del Departamento. Al final de dicho taller les fue entregado un cuestionario para nuestro estudio, advirtiéndoles del carácter voluntario y anónimo del mismo. Éste supone uno de los últimos momentos de la Licenciatura para nuestros alumnos.

El cuestionario se realiza simultáneamente a otra encuesta en torno a sus conocimientos y actitud sobre la encuesta docente al profesorado. Al margen de los datos sobre edad y sexo, el cuestionario de modalidad docente plantea una única pregunta sobre el porcentaje que, a juicio del alumno, deberían suponer en la enseñanza de la Medicina, seis modalidades docentes frecuentemente utilizadas (Anexo 1): Clase magistral, seminarios, preparación por el alumno de materia o trabajos encargados por el profesor, aprendizaje por resolución de problemas o casos clínicos, enseñanza on-line, y enseñanza práctica.

Se realiza un estudio descriptivo de distribución de frecuencias de las contestaciones a los diferentes ítems de la encuesta. Se establece y propone además un sistema de puntuación para cada modalidad docente, que permita suponer el porcentaje de la misma en el total del tiempo dedicado a la materia correspondiente.

3. *Resultados*

3.1. *Descripción de la muestra*

En el curso 2009-10 se matricularon en la asignatura de Pediatría un total de 110 alumnos. Los que acudieron a realizar el taller de RCP pediátrico y neonatal recibieron la propuesta de rellenar el cuestionario mencionado.

Entregaron la encuesta rellena 94 estudiantes (85.45% del total de alumnos matriculados). La distribución por edades mostró que el 93.6% de los estudiantes de 6º de Medicina que han contestado la encuesta tienen una edad igual o inferior a 25 años, y sólo 1 de cada 5 son varones (21.27%) (Tablas I y II).

Edad en años	Nº total: 94	%	% acumulado
23	46	48.93	48.93
24	33	35.10	84.03
25	9	9.57	93.60
26	4	4.25	97.85
27	1	1.06	98.91
28	1	1.06	100

Tabla I. Distribución de la muestra por edades.

Sexo	Nº total 94	%
Varones	20	21.27
Mujeres	74	78.72

Tabla II. Distribución por sexos.

3.2. *Consulta sobre metodología docente*

La pregunta única formulada fue: Qué porcentaje aproximado de las horas lectivas crees que debería supone cada una de las siguientes formas docentes (suma total 100%)? Los resultados se muestran en la Tabla III en valores absolutos, y en la Tabla IV en su distribución porcentual.

Se obtuvieron un total de 91 respuestas a la encuesta, marcando en cada caso el porcentaje para cada una de las categorías. Los porcentajes más contestados fueron en este orden: 10-25% (182 respuestas), 25-50% (158 respuestas), y <10 % (118). Lógicamente las otras categorías (50-75%, y > 75%) fueron poco seleccionadas, ya que la suma total para todas las categorías debería sumar aproximadamente un 100%.

Contestaciones	<10 %	10-25%	25-50%	50-75%	> 75%	Total
Clase magistral	12	26	45	7	1	91
Seminarios	13	45	22	11	0	91

Preparación por el alumno de materia o de trabajos encargados por el profesor	27	47	16	0	1	91
Aprendizaje por resolución de problemas o casos clínicos	4	34	33	17	3	91
Enseñanza on-line	62	24	3	2	0	91
Prácticas	0	6	39	28	18	91
TOTAL	118	182	158	65	23	546

Tabla III. Peso asignado a cada modalidad docente. Número de respuestas

Porcentaje	**<10%**	**10-25%**	**25-50%**	**50-75%**	**> 75%**	**Total**
Clase magistral	13.18%	28.57%	49.45%	7.69%	1.09%	100
Seminarios	14.28%	49.45%	24.17%	12.08%	0	100
Preparación por el alumno de materia o de trabajos encargados por el profesor	29.67%	51.64%	17.58%	0	1.09%	100
Aprendizaje por resolución de problemas o casos clínicos	4.39%	37.36%	36.26%	18.68%	3.29%	100
Enseñanza on-line	68.13%	26.37%	3.29%	2.19%	0	100
Prácticas	0	6.59%	42.85%	30.76%	19.78%	100

Tabla IV. Porcentaje de respuestas para cada categoría

Los resultados se muestran de manera más gráfica en el Gráfico 1. La educación on-line fue asignada en la inmensa mayoría de casos a un porcentaje inferior al 10%, o a lo sumo a un 10-25%, teniendo por tanto poco interés para los estudiantes encuestados. Sin embargo, disciplinas como el aprendizaje por resolución de problemas o casos clínicos, la educación práctica, incluso los seminarios, emergen entre las preferencias de los alumnos, relegando en gran medida a las lecciones magistrales.

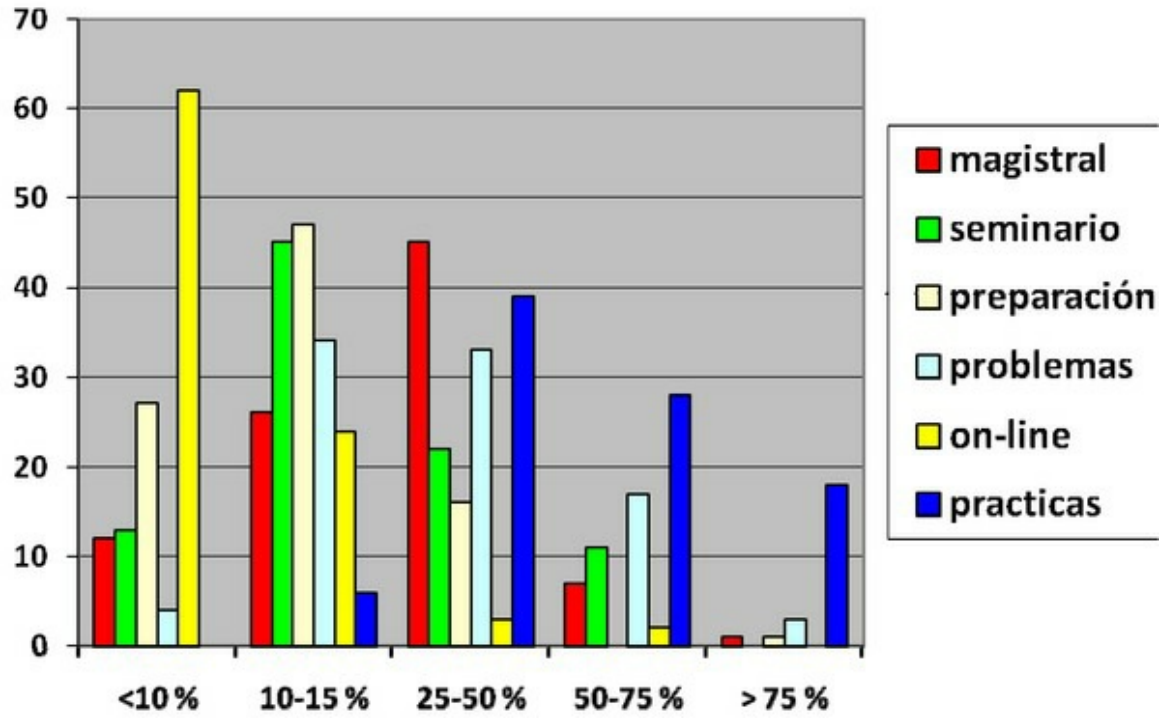


Gráfico 1: Número de contestaciones para cada modalidad docente

Para poder cuantificar la distribución de las respuestas de las distintas categorías (asimilando una escala de contestaciones de 1 a 5), hemos multiplicado el número de contestaciones <10% por 1, 10-25% por 2, 25-50 % por 3, 50-75 % por 4, y > 75% por 5. La suma total se divide entre el número total de contestaciones (91) para cada modalidad docente, y el resultado se obtendrá según la correspondencia mostrada en la Tabla V.

<2	< 10%
2-2.99	10-25%
3-3.99	25-50%
4-4.99	%
5	> 75 %

Tabla V. Correspondencia estimada según puntuación.

Con dicho sistema, obtenemos una puntuación ponderada final para cada modalidad docente, como se muestra en la Tabla VI, a la que se puede asignar un porcentaje determinado del total del tiempo dedicado a la docencia en la materia en cuestión.

Tabla VI. Puntuación estimada final para cada modalidad docente.

	Puntuación media	**Porcentaje asignado**
Clase magistral	**2.54**	**10-25%**

Seminarios	**2.34**	**10-25%**
Preparación por el alumno de materia o de trabajos encargados por el profesor	**1.91**	**< 10%**
Aprendizaje por resolución de problemas o casos clínicos	**2.79**	**10-25%**
Enseñanza on-line	**1.39**	**< 10%**
Prácticas	**3.63**	**25-50%**

4. *Conclusiones*

Las modalidades de, preparación de trabajo por parte del alumno, y enseñanza on-line contarían con una mínima proporción del tiempo entre las preferencias de los alumnos.

Sin embargo, el tiempo dedicado a seminarios y aprendizaje por resolución de casos clínico problema, se sitúan al menos al mismo nivel que las clases magistrales en esa preferencia.

Las prácticas para los alumnos de Medicina deberían suponer la parcela mayor de las horas lectivas.

En resumen, las preferencias de los alumnos sobre modalidades docentes están más próximas a los nuevos planes de estudio en el marco del EEES, que a los planes de estudios desarrollados en la actualidad.

5. *Referencias bibliográficas*

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. (BOE núm. 21 de 25 de enero). Modificado por el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre.

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. Modificado por el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre.

Documento marco de febrero de 2003 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la integración del sistema universitario español en el EEES.

Anexo 1

ENCUESTA ANÓNIMA

CONSULTA SOBRE METODOLOGÍA DOCENTE:

DATOS PERSONALES: Edad _____años Sexo: _ Mujer _ Varón

Qué porcentaje aproximado de las horas lectivas crees que debería suponer cada una de las siguientes formas docentes (suma total 100 %):

- Clase magistral:	_ <10 %	_ 10-25 %	_ 25-50 %	_ 50-75 %	_ >75 %
- Seminarios:	_ <10 %	_ 10-25 %	_ 25-50 %	_ 50-75 %	_ >75 %
- Preparación por el alumno de materia o trabajos encargados por el profesor:	_ <10 %	_ 10-25 %	_ 25-50 %	_ 50-75 %	_ >75 %
- Aprendizaje por resolución de problemas o casos clínicos:	_ <10 %	_ 10-25 %	_ 25-50 %	_ 50-75 %	_ >75 %
- Enseñar on-line:	_ <10 %	_ 10-25 %	_ 25-50 %	_ 50-75 %	_ >75 %
- Prácticas:	_ <10 %	_ 10-25 %	_ 25-50 %	_ 50-75 %	_ >75 %

Opinión de los alumnos de Medicina sobre la encuesta docente al profesorado

J.M. Marugán de Miguelsanz
Asunción Pino Vázquez
Elena Burón Martínez
Profesores Asociados Sanitarios
Alfredo Blanco-Quirós
Catedrático de Pediatría. Departamento de Pediatría e Inmunología, Obstetricia y Ginecología, Nutrición y Bromatología, Psiquiatría e Historia de la Ciencia. Facultad de Medicina. Universidad de Valladolid

1. *Introducción*

La labor docente del profesorado universitario es uno de los hechos claves para alcanzar la calidad de un centro educativo, junto con los recursos disponibles y la gestión del mismo.

Dentro del control de calidad docente en nuestras universidades, la evaluación de la actuación del profesorado debe ser un elemento fundamental e imprescindible, e imperativo legal. Esta evaluación, por otro lado, debe detectar necesidades de formación y mejora continua, fomentar la cultura educativa orientada al estudiante, y facilitar el

establecimiento de un sistema de promoción del propio profesor.
El procedimiento de evaluación del profesorado incluye distintas vertientes, y una de ellas, como parte importante del mismo, está la valoración que los alumnos realizan de su actividad docente. Todas las universidades han desarrollado métodos para que el alumnado opine sobre la actuación de sus profesores, aunque puede variar el tipo de cuestionario utilizado por los alumnos, el acceso al mismo y el procedimiento utilizado.
Sería bueno que el estamento docente participara en la definición de dichos mecanismos, lo cual puede motivar más al profesorado, quien lógicamente debe ser partícipe asimismo de los resultados de dicha evaluación. En ellos deberían constar claramente los objetivos de la evaluación, el modelo académico al que se refiere, los aspectos que serán evaluados, la descripción de los instrumentos que se utilizarán para obtener la información, y los procedimientos que se seguirán para ello.
La encuesta docente tiene como misión que los alumnos de la Universidad califiquen a sus profesores en todos los aspectos de la docencia: desarrollo del programa presentado al principio del curso, interés en la preparación y desarrollo de las clases, complementos didácticos que usa en las clases para facilitar la comprensión de la asignatura, claridad en las explicaciones, fomento de la participación, etc.
En la Universidad de Valladolid, cada asignatura tiene su propia encuesta, que contiene un total de doce preguntas acerca del programa de la asignatura, su desarrollo, la práctica pedagógica y la relación del profesor con el estudiante. El resultado de cada una de las encuestas se facilita al propio profesor con objeto de que pueda evaluar la impartición de su asignatura.
La encuesta docente se enmarca en el proyecto Docentia, que ha puesto en marcha la Universidad de Valladolid, inspirado en el Programa Docentia de la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (ANECA), que pretende servir de modelo de referencia para evaluar la calidad del profesorado universitario. Ello se traduce en una evaluación de la labor docente del profesor a partir de cuatro

fuentes de información: el autoinforme del profesor, las encuestas de los alumnos y los informes de los responsables académicos directos del profesor, decanos y directores del centro, por un lado, y directores de departamento, por otro.

El procedimiento lleva aparejadas unas consecuencias para el profesorado, enmarcadas en una filosofía global de orientación hacia la mejora de la docencia. En particular, y valga sólo como ejemplo, una de las dimensiones que se valoran para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, o su promoción en ellos, es la calidad de la actividad docente.

Finalmente, el seguimiento de los resultados es un hecho clave, no siempre tenido en cuenta, y clave en el desarrollo del proceso. Los resultados evolutivos de cada docente, y el estudio comparativo con otros profesores del Área de conocimiento, del mismo departamento, o incluso de otras asignaturas o facultades.

Sea cual fuere dicho sistema de evaluación de los alumnos al profesorado universitario, la participación de aquellos en dicho sistema es altamente irregular, y en muchos casos muy escasa, a pesar de ofrecer incluso sorteo de atractivos regalos entre los participantes. Sin embargo, las agencias de evaluación interna de cada Universidad, o los organismos evaluadores externos a la misma, tienen muy en cuenta este resultado para facilitar o no la progresión en la carrera docente de nuestros profesores, o en la acreditación nacional para el acceso a plazas de profesor titular universitario. Los datos disponibles son muchas veces muy escasos e insuficientes para poder contar como mérito en dicha acreditación.

Cuáles son los motivos de la baja participación del alumnado en dichas encuestas es algo que todos tenemos en mente, y suponemos debido a diversos factores. Sin embargo, hemos querido estudiar las opiniones de nuestros alumnos de la licenciatura de Medicina y Cirugía en la Universidad de Valladolid, en el momento final de su formación académica, en relación con la encuesta docente, e investigar los motivos de la baja participación en la misma.

2. *Material y métodos*

Hemos llevado a cabo una encuesta a la totalidad de estudiantes de la

Licenciatura de Medicina y Cirugía de la Universidad de Valladolid, en el momento de finalización de la misma, en torno a sus conocimientos y actitudes ante la encuesta docente que la propia universidad pone a disposición de los estudiantes para evaluar al profesorado de la misma.

El último cuatrimestre del Plan de estudios actual, previo a la aplicación de los criterios de Bolonia, los estudiantes de 6º curso de Medicina de la Universidad de Valladolid, llevan a cabo una asignatura eminentemente práctica denominada "Rotatorio", con estancias sucesivas en servicios médicos, quirúrgicos, Obstetricia y Ginecología y Pediatría, tanto hospitalarios como extrahospitalarios, de centros docentes adscritos a la Facultad de Medicina.

En el rotatorio por Pediatría de unas 3 semanas de duración, una mañana es dedicada a un Taller de Reanimación cardiopulmonar pediátrica y neonatal básica y avanzada, en el aula de simulación de la Facultad de Medicina, e impartido por profesores del Departamento. Al final de dicho taller les fue entregado un cuestionario para nuestro estudio, advirtiéndoles del carácter voluntario y anónimo del mismo. Éste supone uno de los últimos momentos de la Licenciatura para nuestros alumnos.

El cuestionario, a parte de los datos de edad y sexo, se compone de 5 apartados, con un total de 18 ítems o preguntas, la mayoría de elección entre distintas posibilidades, y alguna de ellas con propuestas libres por parte del alumno (Anexo 1).

Se realiza un estudio descriptivo de distribución de frecuencias de las contestaciones a los diferentes ítems de la encuesta.

3. *Resultados*

3.1. *Descripción de la muestra*

En el curso 2009-10 se matricularon en la asignatura de Pediatría un total de 110 alumnos. Los que acudieron a realizar el taller de RCP pediátrico y neonatal, recibieron la propuesta de rellenar el cuestionario mencionado.

Entregaron la encuesta rellena 94 estudiantes (85.45% del total de alumnos matriculados). La distribución por edades mostró que el 93.6% de los estudiantes de 6º de Medicina que han contestado la

encuesta tienen una edad igual o inferior a 25 años, y sólo 1 de cada 5 son varones (21.27%)

Apartado 1. Cuestiones Generales (Tabla I)

La inmensa mayoría del alumnado se muestra favorable a que el alumno evalúe al profesorado (98.93%), y también la mayoría refiere conocer la existencia de la encuesta al profesorado de su Universidad (96.80%), aunque poco más de la mitad parece conocer cómo contestarla.

Pregunta	Respuesta	Nº	%
Tu opinión ¿es favorable a que el alumno evalúe al profesorado?	SÍ NO	93 1	98.93 1.06
¿Conoces la existencia de la encuesta de estudiantes?	SI NO	91 3	96.80 3.19
¿Conoces cómo acceder y contestar a la misma, y en qué plazo?	SI NO	55 39	58.51 41.48
¿Cómo has conocido su existencia?	-Carteles -Página web -Carteles y web -La pasaban en clase en 1ºs cursos -Por compañeros -Otros medios, o varios de ellos -Total respuestas	 21 12 7 23 4 12 79	

Tabla I. Cuestiones generales sobre la encuesta docente

Apartado 2. Uso habitual (Tabla II)

La mayoría de los alumnos (68.08%) refiere haberla realizado varias veces, pero ninguno en todas las asignaturas. El motivo más repetido para explicar su bajo porcentaje de respuesta es, según los alumnos, creer que no sirve para nada (56.06 %).

Pregunta	Respuesta	Nº	%
¿Has participado en ella desde que eres alumno de la Facultad de Medicina?	-Nunca -Una sola vez -Algunas veces -Generalmente -En todas las asignaturas TOTAL:	5 13 64 12 0 94	5.31 13.82 68.08 12.76 0 100
En caso de NO utilizarla habitualmente, señala el o los motivos (uno o varios)	-No me interesa -No conocía esa posibilidad -La conocía, pero opino que está mal diseñada -Creo que no sirve para nada -No me atrevo, porque no creo que sea anónima	 3 3 15 37 0 8	 4.54 4.54 22.72 56.06 0 12.12

	-Otros TOTAL:	66	100.00

Tabla II. Uso de la encuesta docente por el alumnado

Apartado 3. Repercusión de la encuesta (Tabla III)

Este apartado puede dar la clave del bajo seguimiento de la encuesta docente en nuestros centros. El 60.63% piensan que la encuesta que contestan los estudiantes no es valorada por nadie, y entre los que piensan que sí es valorada, la mayoría opina que lo hace el propio departamento (41.17%), y en mucha menor medida los propios profesores o agencias internas de la propia universidad. Sin embargo, sólo un 4.41% piensa que agencias de acreditación del profesorado externas a la propia universidad tienen en cuenta los resultados de la misma.

En la misma línea, de considerar que la encuesta docente es poco valorada, en cuanto a las repercusiones de la misma, 4 de cada 5 alumnos que contestan a esta pregunta opinan que la encuesta no tiene ninguna consecuencia para los profesores en su carrera profesional (79.78%). En el caso de suponer repercusiones de la misma, la mitad opinan que nunca perjudicaría al profesor (50%), y casi la otra mitad que puede perjudicar o beneficiar según los casos (46.66%), aunque curiosamente a esta pregunta responde un número superior a los que contestaban afirmativamente a la previa.

Finalmente, más de la mitad opina que no tiene beneficio alguno para la docencia en general (55.55%), que el alumno no tiene acceso a los resultados de la misma (68.13%), y en todo caso, nunca nadie ha intentado consultarlos.

Pregunta	Respuesta	Nº	%
¿Piensas que la encuesta de estudiantes es valorada por alguien?	-SI -NO TOTAL:	57 37 94	60.63 39.36 100.00
-En caso afirmativo, ¿por quién? Puede contestar varias opciones.	-Autoridades académicas -Departamentos o Áreas -Propios profesores -Agencias de evaluación internas -Agencias de acreditación externas a la universidad TOTAL:	 9 28 15 13 3 68	 13.23 41.17 22.05 19.11 4.41 100.00
¿Crees que la encuesta docente tiene alguna consecuencia para los profesores en su carrera	SI NO	19 75	20.21 79.78

profesional?	TOTAL:	94	100.00
En caso afirmativo, puede:	-Sólo perjudicarle (si es negativa). No le puede beneficiar -Sólo ayudarle (si es positiva). Nunca le perjudica -Pueden darse ambas TOTAL	1 15 14 30	3.33 50.00 46.66 100.00
¿Crees que la encuesta tiene algún beneficio para la docencia en general?	-SI -NO TOTAL	40 50 90	44.44 55.55 100.00
¿Crees que el alumno tiene acceso a los resultados globales de la encuesta en la que ha participado?	-SI -NO TOTAL	29 62 91	31.86 68.13 100.00
En caso afirmativo, ¿los has consultado alguna vez?	-SI -NO TOTAL	0 46 46	9 100.00 100.00

Tabla III. Opinión sobre las repercusiones de la encuesta docente

Apartado 4. Confección de la encuesta (en caso de conocerla). (Tabla IV)

Los resultados indican un desacuerdo general de los estudiantes con el contenido de la encuesta, y por otra parte cierto desinterés de los mismos en mejorarla, realizando propuestas al respecto sólo la cuarta parte de los que contestan a esta pregunta. Se exponen en la tabla las distintas propuestas realizadas.

¿Crees que los ítems de la encuesta reflejan bien la calidad docente del profesorado?	-SI -NO TOTAL	24 52 76	31.57 68.42 100.00
¿Introducirías algún apartado que ahora no exista en la encuesta?	-SI -NO TOTAL	13 38 51	25.49 74.50 100.00
Relación de propuestas (puede realizar varias)		15	
-Cambiaría por completo la encuesta. -Separarla por profesores. -No se evalúan los profesores de las prácticas o sólo algunos. -Forma de evaluación adecuada y prácticas. -Si el profesor sabe transmitir sus conocimientos. -Darle nuestro punto de vista a lo que hace o cómo nos gustaría que hiciera la clase. -Dejaría más espacio para opinión personal. -Creo que sería útil dar una valoración global del 1 al 10 a cada profesor. -Deberían ser encuestas diferentes en cada facultad que valorasen las carreras individualmente. -Si el profesor es amable o no y si es cercano al alumno. -Valoración subjetiva del estudiante del conocimiento adquirido. -Evaluación del examen respecto al nivel de las clases. -Encuesta mejor dirigida en las preguntas.			

-La web es lenta y se tarda demasiado. Me gustaba más en papel. -Preguntar cómo se dan las clases, si se cumplen los objetivos de las asignaturas, y si el profesor es capaz de transmitir y hacer entender los contenidos de la asignatura.

Tabla IV. Opinión sobre el contenido de la encuesta docente

Apartado 5. Propuestas de mejora en la valoración de los profesores por parte de los estudiantes universitarios (Tabla V).

El desinterés general de los alumnos sobre la evaluación del profesorado se plasma nuevamente en este apartado, y más de la mitad de los encuestados no propondrían ningún otro método de valoración. Sin embargo, algunos proponen alternativas, que quedan plasmadas en la tabla correspondiente.

Pregunta	Respuesta	Nº	%
¿Propondrías algún otro método de valoración del profesorado?	-SI -NO TOTAL	31 40 71	43.66 56.33 100.00
Propuestas concretas (pueden ser varias por alumno)		28	
-Análisis de los resultados académicos de los alumnos, porcentaje de aprobados en relación con el número de matriculados (3 respuestas). -Evaluación final global de la asignatura del profesor. -Puntualidad, facilitar el estudio en la medida de lo posible, amabilidad y respeto hacia el alumno. -Las encuestas realizadas en clase directamente creo que aumentarían el índice de participación (2 respuestas). -Encuesta en folio al final de cada asignatura, para poder realizara quejas, evaluaciones positivas, y recomendaciones de los alumnos para mejorarla (2 respuestas). -Evaluación externa de clases y prácticas "in situ" por personal especialista enpedagogía . -Crear una comisión de educación médica. -Comisión externa. -Un buzón para correo electrónico al que se pueda escribir y comentar sobre profesores concretos. -Que un inspector del ministerio/consejería de educación acuda a las clases y juzgue/evalúe la docencia de cada profesor y se pueda actuar en consecuencia (despido o ascenso) (2 respuestas). -Evaluación continua. -Una opinión personal de cada alumno sobre cada profesor. -Simplemente que los resultados de la encuesta se tengan más en cuenta, tengan repercusión y se apliquen cambios, especialmente en las evaluaciones negativas (7 respuestas). -Poder ver las repercusiones sobre los profesores mal evaluados. -Participación activa de los alumnos en la elaboración de la encuesta, y más tiempo de preparación. -Entrevistas a alumnos. -Que el alumno esté representado en órganos de evaluación. -Autoevaluación del profesor (si asisten muy pocos alumnos a su clase puede haber algún fallo en su método docente).			

Tabla V. Propuestas de mejora de la encuesta docente.

4. *Discusión*

Hemos elegido este momento para realizar la encuesta a los estudiantes, prácticamente ya licenciados, para intentar alcanzar un alto porcentaje de participación, usualmente bajo en este tipo de consultas a los estudiantes universitarios, aprovechando además la experiencia de los mismos a lo largo de los 6 años de sus estudios de grado. A la vista de los resultados, hemos conseguido el objetivo de obtener la respuesta de una proporción muy elevada de los estudiantes de la asignatura.

La evaluación de la calidad docente es un proceso de gran relevancia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En ese contexto, aunque es generalizado el sentimiento de querer evaluar a los profesores en su actuación docente, el grado de conocimiento de la encuesta docente de nuestra universidad es escaso. Asimismo, el porcentaje de respuesta ronda con frecuencia cifras inferiores al 5% de los alumnos matriculados, al menos en nuestra asignatura, lo que la invalida como procedimiento a tener en cuenta por nuestra Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (ANECA), como paso importante en la acreditación del profesorado previo a la contratación sobre todo como profesor titular de universidad.

El motivo más plausible para que los alumnos no participen en la encuesta docente parecen ser, por los resultados obtenidos, el pensar que nadie evalúa los resultados, o al menos, que su opinión no tiene ninguna repercusión en la trayectoria profesional del profesorado.

Deberíamos plantearnos estos aspectos a la hora de elaborar nuestras encuestas docentes, y sobre todo, cómo transmitir su posible utilidad a nuestros estudiantes, para lograr una mayor implicación y participación en la misma.

5. *Conclusiones*

1. El 93.6% de los estudiantes de 6º de licenciatura de Medicina que han contestado la encuesta tienen una edad igual o inferior a 25 años, y sólo 1 de cada 5 son varones.

2. La inmensa mayoría de los alumnos están de acuerdo en evaluar a los profesores, y conocen la existencia de una encuesta docente, pero el 41.48% no conocen cómo acceder a la misma, o cómo contestarla,

o los plazos para la misma.

3. Aunque en la práctica a la encuesta a Pediatría en 6º de licenciatura contestan muy pocos alumnos, la mayoría asegura haberla contestado algunas veces a lo largo de la carrera.

4. Más de la mitad (56.06%) de los que no suelen contestarla, lo hacen porque creen que no sirve para nada.

5. Casi el 40% de los respondedores a nuestro cuestionario (39.36%) piensan que las encuestas no son valoradas por nadie, y sólo 1 de cada 4-5 alumnos (23.52%) piensa que pueden llegar a ser valoradas por agencias de acreditación internas y/o externas a la universidad.

6. 4 de cada 5 alumnos (79.78%) piensan que las encuestas no tienen ninguna consecuencia para el profesorado en su carrera profesional, y sólo el 50 % de los que opinan lo contrario creen que pueden tanto perjudicar como beneficiar al profesor.

7. Más de la mitad (55.55%) consideran que las encuestas no tienen ningún beneficio para la docencia en general.

8. El 68.13% creen que el alumno no tiene acceso a los resultados de la encuesta docente, y nunca los alumnos encuestados han intentado acceder a ellos.

9. 2/3 de los alumnos encuestados creen que la encuesta actual no refleja bien la calidad docente del profesorado, proponiendo apartados nuevos en la misma en muchos casos, y más de la mitad (56.33 %) proponen otros métodos de evaluación del profesorado diferentes a la encuesta docente actual.

6. *Referencias bibliográficas*

Universidad de Valladolid. http://www.uva.es/

Universidad de Valladolid. Mi portal UVA. https://sso.uva.es/isso/isso/login.form?sso_agent=cliente&sso_return=http://miportal.uva.es/uva_intranet/op

ANECA. http://www.aneca.es/actividadesevaluacion/evaluacionprofesorado/acr

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

REAL DECRETO 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II

Plan de la Calidad de las Universidades.

Anexo 1

ENCUESTA ANÓNIMA

CONOCIMIENTO DE LA "ENCUESTA SOBRE PROFESORADO DE LA UVA"

DATOS PERSONALES: Edad _____años Sexo: _ Mujer _ Varón

Tu opinión ¿es favorable a que el alumno evalúe al profesorado?: _ SI _ NO

¿Conoces la existencia de la encuesta de estudiantes?: _ SI _ NO

¿Conoces cómo acceder y contestar a la misma, y en qué plazo?: _ SI _ NO

¿Cómo has conocido su existencia? _____

USO HABITUAL

¿Has participado en ella desde que eres alumno de la Facultad de Medicina?:

_ Nunca

_ Una sola vez

_ Algunas veces.

_ Generalmente.

_ En todos los cursos y asignaturas.

En caso de NO utilizarla habitualmente, señala el o los motivos (uno o varios):

_ No me interesa.

_ No conocía esta posibilidad.

_ La conocía, pero opino que está mal diseñada.

_ Creo que no sirve para nada.

_ No me atrevo, porque no creo que sea anónima.

_ Otros: _____

REPERCUSIÓN DE LA ENCUESTA

¿Piensas que la encuesta de estudiantes es valorada por alguien?: _ SI _ NO

En caso afirmativo, ¿por quién? (contesta una o varias opciones):

_ Autoridades académicas.

_ Departamentos o Áreas.
_ Propios profesores.
_ Agencias de acreditación internas.
_ Agencias de acreditación externas a la universidad.
¿Crees que la encuesta de estudiantes tiene alguna consecuencia para los profesores en su carrera profesional?: _ SI _ NO
En caso afirmativo, puede: sólo perjudicarle (si es negativa), no le puede beneficiar.
_ sólo ayudarle (si es positiva), nunca perjudica. _ pueden darse ambas.
¿Crees que la encuesta tiene algún beneficio para la docencia en general?:
_ SI _ NO
¿Crees que el alumno tiene acceso a los resultados globales de la encuesta en la que ha participado?:
_ SI _ NO
En caso afirmativo, ¿los has consultado alguna vez?:
_ SI _ NO
CONFECCIÓN DE LA ENCUESTA. En caso de conocer la encuesta:
¿Crees que los ítems de la encuesta reflejan bien la calidad docente del profesorado?:
_ SI _ NO
¿Introducirías algún apartado que ahora no exista en la encuesta?:
_____
PROPUESTAS DE MEJORA EN LA VALORACIÓN DE LOS PROFESORES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.
Propondrías algún otro método de valoración del profesorado:
_ SI _ NO
Cuál /cuáles:
_____
_____

Estrategias docentes que predominan en los alumnos del segundo año de la Facultad de Medicina. Estudio

comparativo, observacional de dos generaciones

Wulfrano Reyes Arellano
Jesús Tapia Jurado
Jose Luis Jiménez Corona
Carmen Peña Jiménez
Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. México

1. *Contextualización o marco de referencia*

En la Facultad de Medicina de la UNAM se están llevando a cabo cambios en la educación médica. Cambios curriculares que abarcan nuevos modos de enseñanza y aprendizaje.

El proponer cambios implica oponerse al inmovilismo ante los problemas y deficiencias que se detectan en la práctica educativa. Una Facultad innovadora aspira a la mejora de calidad progresiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asumiendo la responsabilidad de detectar, estudiar y afrontar con fundamento los problemas médico pedagógicos que se puedan manifestar en su contexto.

2. *Descripción de la aportación*

Este estudio nos dan pie, para obtener una visión estratégica, la cual requiere una visión del futuro tanto revolucionaria como evolucionista, pero para obtener esta visión se requiere un punto de apoyo, es decir ¿Dónde estamos situados? Un lugar desde donde podamos explorar tanto el pasado como el presente y desde este punto el poder visualizar a donde queremos llegar.

Estos cambios o innovaciones curriculares se vienen dando a nivel mundial desde hace más de 10 años, y periódicamente se recomienda cambiar las estrategias docentes como el modelo de enseñanza tradicional basado en el profesor hacia los nuevos modelos centrados en el alumno.

En el trabajo se utilizaron dos modelos de estrategia docentes; el modelo tradicional o centrado en el profesor y el modelo centrado en el alumno,

Dentro de nuestro medio, el desarrollo de la pedagogía médica es reciente, son pocos los trabajos de evaluación curricular, y de investigación con respecto a las formas de enseñanza y aprendizaje

predominantes en la praxis educativa, y sobre todo no existen investigaciones o estudios que llevan a cabo una evaluación de las condiciones básales de las estrategias de enseñanza predominantes en la Facultad al inicio de los cambios curriculares.

Por lo tanto el conocer en forma cualitativa observacional que tipo de estrategia de enseñanza predomina en nuestro medio educativo es esencial para llevar a cabo trabajos de desempeño académico, evaluación y planeación estratégica. Lo cual dará fundamento a las innovaciones que se han propuesto.

3. *Metodología*

Sujetos, material y métodos. El estudio es transversal, cualitativo, observacional, se realizó en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Grupos de estudio: No existe más que un solo grupo de estudio. Alumnos matriculados de segundo grado de la Facultad de Medicina.

Criterios de inclusión. Alumnos matriculados en el segundo grado de la licenciatura de Medicina.

Criterios de exclusión. Alumno sin matricula en el segundo grado de la Facultad de Medicina. El no haber asistido a clase el día que se aplicó el cuestionario.

Tamaño de la muestra. Participaron 764 alumnos de la generación 2005 y 684 alumnos de la generación 2007.

Para evaluar las estrategias docentes se empleo un instrumento que utiliza criterios creados específicamente para identificar las diferentes estrategias docentes empleadas en las Facultades y Escuelas de Medicina, el cual brinda un instrumento de análisis y evaluación curricular. El instrumento (SPICES), es una metodología que describe a través de criterios de contexto el tipo de estrategia docente que predomina en la enseñanza; las estrategias de enseñanza centradas en el alumno o innovadoras y las estrategias de enseñanza centradas en el profesor o tradicionales. En el trabajo se utilizaron estos criterios modificándolo a nuestro contexto para evaluar que tipo de estrategia docente predomina en el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos de la facultad de medicina.

El estudio se llevó a efecto por medio de un cuestionario con una

escala de Likert que integra en el contexto los criterios que hacen posible evaluar a través de las variables antes descritas, las diferencias entre enseñanza tradicional y enseñanza centrada en el alumno de acuerdo con el instrumento de Harden (Harden Ídem).El cuestionario se aplicó por los investigadores del proyecto. El cuestionario se resolvió por los alumnos al concluir el curso de la asignatura de cirugía.

Resultados. Se analizaron 30 grupos del segundo año de la licenciatura de Médico Cirujano n= 764 alumnos y n= 684 alumnos de las generaciones 2005 y 2007 respectivamente. Se observa poca diferencia entre ambas generaciones con una tendencia hacia el enfoque centrado en el alumno.

Discusión y conclusión. Se explica este fenómeno debido a la transición por la cual cursa la Facultad. Desde hace tres años se está trabajando en un cambio curricular de tradicional a centrado en el alumno. Los talleres y sesiones para apoyar este cambio se ven reflejados en las respuestas brindadas en el cuestionario.

Mensaje para llevar a casa. Se propone el seguimiento de las próximas generaciones.

4. *Introducción*

En el presente existe una tendencia mundial de intensa actividad médica educativa, todo esto ha dado origen a que los responsables de las Escuelas de Medicina, comprendan y se vean en la necesidad de efectuar cambios fundamentales en la enseñanza médica [1].

En la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México desde el año 2004 se inicio el proceso de actualización curricular, de tradicional a centrado en el alumno, estos cambios abarcan nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje; de estar centradas en el profesor a otras de tipo innovador centradas en el alumno.

Los requisitos para que se produzca innovación y se pueda garantizar su aplicación en condiciones adecuadas son múltiples, además deben ir acompañados de asesoramiento, reflexión, investigación y evaluación [2]. Esto nos ofrecerá un parámetro para apreciar que tanto se han logrado estas reformas y si se han logrado sus objetivos.

La mayor parte de la investigación curricular se dedica a evaluar la efectividad de los nuevos currícula, considerando sus resultados, siendo escasos los estudios que evalúan las estrategias educativas que predominan en el contexto de enseñanza aprendizaje. También son pocos los estudios que llevan a cabo una evaluación de las condiciones básales al inicio de cualquier cambio curricular [3, 4, 5].

Estos cambios o innovaciones curriculares se vienen dando a nivel mundial desde hace más de 10 años [6], y periódicamente se recomienda cambiar las estrategias docentes como el modelo de enseñanza tradicional basado en el profesor hacia los nuevos modelos centrados en el alumno [7, 8].

Utilizamos el término de estrategias docentes para evitar la denominación de "métodos" o "técnicas", ya que estos términos en nuestros contextos educativos, llegan a equipararse con los de instructivos o recetarios rígidos que tan solo señalan la pauta de un cómo hacer, no siempre reflexivo ni contextuado. Por el contrario, utilizamos la denominación de estrategias en el sentido de saberes y procedimientos específicos, o incluso formas de ejecutar una habilidad determinada para la cual se tiene que saber el qué, cómo y cuando de su empleo. Estrategias docentes en la medida en que se emplean los recursos psicopedagógicos como formas de actuación flexibles y adaptativas (nunca como algoritmos o recetas rígidas), en función del contexto, de los alumnos y de las distintas circunstancias[9]. En nuestro trabajo comparamos dos modelos de estrategias docentes; el modelo tradicional o centrado en el profesor y el modelo centrado en el alumno.

El modelo tradicional utilizado desde los tiempos de Hipócrates [10] se encuentra enfocado en una estructura organizacional rígida, en lo que el profesor quiere enseñar; en forma expositiva, el aprendizaje es pasivo, de tipo individual, basado en conocimientos, se enfatiza en los procesos tanto bioquímicos como clínicos, no se formulan problemas, es del tipo de la educación bancaria donde predomina lo memorístico y la acumulación de la información, basado en campos disciplinares con poca o ninguna integración entre ellos, con un contexto de aprendizaje basado en el medio hospitalario [11,12].

Los nuevos modelos de enseñanza centrados en el alumno se caracterizan por una estructura flexible, en la que el profesor es tan solo un consultor en el proceso de la clase, el alumno trabaja en forma grupal, enfatiza en los resultados del aprendizaje, y el conocimiento se brinda formulando problemas, el conocimiento es visto de manera integral abordado por las diferentes disciplinas, explicando diferentes fenómenos con una base fisiopatológica común, dentro de un contexto de aprendizaje enfocado hacia el primer nivel de atención.

En 1984 Harden, da a conocer el instrumento SPICES que a través de seis criterios de contexto permite identificar las estrategias docentes empleadas en las Escuelas de Medicina; Centradas en el alumno, ó, centradas en el profesor. Siendo SPICES el acrónimo de cada una de las estrategias que identifican el contexto de enseñanza: **S.** Centrado en el alumno (Student Centred); **P**. Basado en Problemas (Problem Based); **I**. Integrado (Integrated); **C.** Basado en la Comunidad (Comunity Based);**E** . Electivas (Electives); S. Sistemático (Sistematic). Nuestro estudio identifica el contexto de aprendizaje en base a los criterios descritos en el instrumento SPICES.

Henk Van Den Berg [13] en el 2004 da a conocer un sistema para categorizar los criterios descritos en el instrumento de SPICES. Esta categorización la utilizamos en la construcción de un cuestionario y llevar a cabo el muestreo de las dos generaciones de estudiantes.

El objetivo de este estudio es el conocer que tipo de estrategia de enseñanza predomina en los alumnos que ingresan al curso de la asignatura de cirugía 1 que se imparte en el segundo año de la Licenciatura de la Facultad de Medicina, y su evolución previo a un cambio curricular a través de dos generaciones de estudiantes (2005 y 2007); lo cual es esencial para llevar a cabo trabajos de desempeño académico, evaluación y planeación estratégica, que dará fundamento a las innovaciones que se han propuesto.

5. *Material y métodos*

Se evaluaron de manera analítica, prospectiva y transversal dos generaciones de estudiantes de la asignatura de cirugía 1 del segundo año de la licenciatura de la Facultad de Medicina de la UNAM (2005 y 2007).

Para identificar las estrategias docentes se utilizó un cuestionario basado en el instrumento SPICES que se sirve de criterios creados específicamente para su identificación [14]. En nuestro trabajo utilizamos cuatro criterios de los seis mencionados por Harden; para evitar un número de preguntas muy grande, considerando a nuestro juicio las más importantes a identificar en el contexto de nuestra Facultad. Los cuales comprenden: 1.- Estrategias de enseñanza centradas en el alumno o el profesor. 2.- Estrategias de enseñanza basadas en problemas o en recolección de la información. 3.- Estrategias de enseñanza disciplinares o integradas. 4.- Estrategias de enseñanza orientadas a la comunidad o al medio hospitalario.

En base a estos criterios, se construyeron las preguntas del cuestionario, el cual consta de veintiséis preguntas. La última pregunta que no forma parte de los criterios de Harden, evalúa la estrategia que el alumno prefiere trabajar.

El cuestionario se aplico a los alumnos de las dos generaciones al final del Curso de Cirugía 1. Las diferencias entre ambas generaciones de alumnos se evaluaron mediante las prueba de Z para diferencia de proporciones considerándose estadísticamente significativo un valor de $p < 0,05$.

6. *Aspectos éticos*

Dadas las características del estudio, no se contraponen los principios bioéticos.

7. Resultados

Se analizaron dos generaciones de alumnos del segundo año de la licenciatura de Médico Cirujano (generaciones 2005 y 2007); 30 grupos por generación con un total de 1448 alumnos. Mostrándose los resultados de las variables analizadas en la tabla 1.

Al comparan los porcentajes entre las dos generaciones, se observan diferencias estadísticamente significativas:

1. En el aprendizaje basado en la recolección de información versus aprendizaje basado en problemas

2. Conocimiento disciplinar versus conocimiento integrado.

Con respecto a las estrategias orientadas al contexto de aprendizaje, centradas en el alumno o el profesor, se puede apreciar un cambio generacional del 2005 al 2007, de una estrategia centrada en el profesor a una centrada en al alumno.

8. *Discusión*

Acerca de cómo se enseña el conocimiento, con Aprendizaje Basado en Problemas o recolectando información podemos ver que en ambas generaciones persiste la enseñanza en base a estrategias de recolección de la información, aunque el margen de diferencia va disminuyendo.

Es interesante remarcar que en ambas generaciones la orientación del conocimiento en su aprendizaje se brinda en un porcentaje importante de manera integrada sobre el conocimiento disciplinar.

Y lo mismo podemos decir de la aplicación del conocimiento ya que este se brinda también en un mayor porcentaje con estrategias de aprendizaje con aplicación al medio comunitario.

En las dos últimas preguntas del cuestionario en la que se indaga que tipo de estrategia prefiere el alumno, se aprecia otro cambio generacional, pues los alumnos gustan más de las estrategias innovadoras a las tradicionales en un porcentaje substancial.

Debemos de tomar en cuenta que el cuestionario tiene una validación de consenso de profesores, otra dificultad que son alumnos de segundo años de medicina que no han tenido contacto con la clínica y el interés del alumno para contestar el cuestionario, por lo tanto estamos en la búsqueda de validar un cuestionario mejor y aplicar el mismo cuestionario a alumnos de mayor grado.

Como se menciono al principio del artículo, en la Facultad de Medicina de la UNAM están ocurriendo cambios curriculares, orientados de lo tradicional hacia estrategias de aprendizaje innovadoras, en un contexto pedagógico de predominio tradicional, en donde los cambios curriculares son difíciles de aceptar y la resistencia al cambio es importante.

En base a este contexto las autoridades académicas se propusieron implementar cambios graduales, difundiendo e implementando los nuevos modos de enseñanza aprendizaje tanto en los profesores como

en los alumnos.
Analizando el instrumento SPICES y su categorización, permitieron que un grupo de cuatro profesores de acuerdo a las características del contexto construyeran las preguntas del cuestionario en forma consensuada. Consideramos que el instrumento y su categorización brindan los parámetros adecuados para evaluar el contexto de aprendizaje vigente en una facultad.
También es importante mencionar que en este trabajo además de permitir identificar la evolución del tipo de estrategia que prevalece en la facultad nos dio la oportunidad de evaluar el impacto de los cursos de capacitación de alumnos y profesores. Y explicarnos como todas estas acciones en conjunto poco a poco han permeado el contexto tradicional de la Facultad enfocándolo hacia el alumno.
Lo anterior explica los resultados encontrados en este trabajo, por ejemplo el cambio que se evidencia de la generación 2005 a la 2007; en cómo cambian las estrategias de aprendizaje centradas en el profesor a centradas en el alumno pudiéndose explicar este hecho por las acciones implementadas por las autoridades académicas.
El trabajo también nos va a permitir evaluar el contexto de aprendizaje basal que predominara en la facultad al momento del cambio y evaluar a futuro si los cambios se alcanzan o no y en que tiempo. Opciones que no se evalúan frecuentemente en la implantación de nuevos curricula.

9. *Conclusiones*

El implementar cursos de difusión de nuevas estrategias de enseñanza de la medicina a los profesores de la facultad y el difundir estrategias de estudio en concordancia con estas nuevas estrategias brinda buenos resultados.
El cuestionario es un buen instrumento para evidenciar el contexto de aprendizaje que prevalece en una Facultad.
Proponemos hacer seguimiento en las generaciones subsiguientes del desarrollo de estas nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje.

10. *Referencias bibliográficas*

Cantor, J.C., Cohen, A.B., Barker, D.C., Shuster, A.L., & Reynolds, R.C. (1991). "Medical Educators´Views on Medical Education Reform".

Journal of American Medical Association, 265,1002-1006.
Cañal de León, P. (2002). *La Innovación Educativa*.. Universidad Internacional de Andalucia-Akal.144.
Schober, B., Spiel, C., & Reimann, R. (2004). "Young Physicians Competences From Different Points of View". *Medical Teacher*, 26, 451-457.
Antepohl, W., & Herzig, S. (1999). "Problem Based Learning Versus Lecture-Based Learning in a Course of Basic Pharmacology: A Controlled Randomized Study". *Medical Education*, 33, 106-113.
Vernon, D.T., & Blake, R.L. (1993). "Does Problem-Based Learning Work? A Meta-Analysis of Evaluative Research". *Academic Medicine*, 68, 550-563.
World Federation for Medical Education. (1988).World Conference on Medical Education, Report.Edinburgh 7-12 august.
WHO (1995). Reorienting medical education and medical practice for health for all. World Health Assembly Resolution 48.8. Geneva, World Health Organization.
World Federation for Medical Education. (2001). Quality Improvement in Basic Medical Education. WFME International Guidelines. University of Copenhagen. Denmark.
Díaz-Barriga, A.F., & Hernández, RG. (2002). *Estrategias Docentes Para un Aprendizaje Significativo.* México: McGraw Hill.
Dornan, T., Scherpbier A., King N., & Boshuizen H. (2005). "Clinical Teachers and Problem-Based learning a Phenomenological Study". Medical Education, 39,163-70.
Davis, MH. & Harden, RM. (1999). "AMEE Medical Education Guide No. 15: Problem Based learning. A Practical Guide". *Medical teacher*, 21, 130-140.
Eshach H. & Bitterman H. (2003). "From Case Based Reasoning to Problem Based Learning". *Academic Medicine*, 78, 491-496.
Henk Van Den Berg. (2004). "Rating of SPICES Criteria to Evaluate and Compare Curricula". *Medical Teacher*, 26,381-38.
Harden, R.M., Sowden, S., & Dunn, W.R. (1984). "Educational Strategies in Curriculum Development: The SPICES Model". *Medical Education*, 18, 284-297.

Wood, D. F. (2003). *Problem Based Learning*. BMJ, 326, 328-330.

Estrategias	Generación 2005 N=764	Generación 2007 N=684	Valor de p
Clase Centrada en el Alumno	48.5%	53.42%	0.0676
Clase Centrada en el Profesor	51.5%	46.58%	0.0764
Aprendizaje Basado en Recolección de Información	63.5%	56.68%	0.0102
Aprendizaje Basado en Problemas	36.5%	43.33%	0.0102
Conocimiento Disciplinar	22.5%	38.7%	0.0000
Conocimiento Integrado	77.5%	61.31%	0.0000
Enfoque Comunitario	53.5%	53.12%	0.9014
Enfoque Hospitalario	46.5%	46.89%	0.9014
Estrategia Preferida			
Tradicional	47.77%	34.32%	
Centrada en el alumno	45.62%	45.62%	

Tabla 1. Se observan los porcentajes de respuesta de las estrategias predominantes en las generaciones estudiadas

Anexo

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA 2010

En el salón de clases se pueden dar dos contextos de trabajo de acuerdo a las estrategias de enseñanza utilizadas; uno Centrado en el Alumno y otro Tradicional Centrado en el Profesor.

Para conocer qué tipo de contexto de trabajo predominó en tu grupo, contesta cada una de las siguientes preguntas de acuerdo a como se halla desarrollado el contexto de aprendizaje en tu grupo a lo largo del curso de cirugía 1.

1. ¿Sois tú y tus compañeros los que llevan a cabo la coordinación de la exposición del tema en su desarrollo?

Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )

2. El profesor no les da instrucciones de lo que tienen que hacer. Solo actúa como consejero o consultor durante la exposición.

Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )

3. Durante la exposición del tema, la dinámica de la clase se encuentra sustentada por tu participación y por los comentarios,

intervenciones y participación de tus compañeros en el desarrollo del tema.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
4. La exposición y resolución del tema se llevó a efecto en un proceso en donde la mayor parte de mis compañeros efectúan una investigación del tema, se comparte la información y se difunden entre todos los resultados de la investigación.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
5. La dinámica de la clase se encuentra sustentada por el profesor, ya que es él quien lleva a cabo la exposición del tema.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
6. Tu participación en la clase se efectúa sólo cuando el profesor lo indica.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
7. La Introducción, desarrollo y conclusión del tema son llevadas a cabo por el profesor.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
8. El tema de estudio se desarrolla de forma individual, de acuerdo a las fuentes de información suministradas por el profesor.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
9. El profesor indica la secuencia de los temas, dónde buscarlos y los conocimientos que debes adquirir al final del curso.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
10. El profesor te precisa qué es lo que debes aprender, de cada uno de los temas.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
11. El profesor se da cuenta de lo aprendiste del tema en cuestión

haciéndote preguntas, de lo que se te enseñó, repitiendo o memorizando algunos de los procesos desarrollados en el tema.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
12. El profesor, al hacer el enmarque de la dinámica del curso y de acuerdo a los temas del programa, te propone que seas tú el que indique cómo va a ser la secuencia de los temas, pudiendo ser ésta de acuerdo a tus intereses, o bien sí así lo deseas siguiendo la secuencia normal indicada en el programa de la asignatura.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
13. El desarrollo de los temas se lleva a cabo en forma de problemas que tú tienes que resolver.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
14. Al enfrentarte al problema y analizarlo, eres tú el que le indicas al profesor qué es lo que necesitas aprender para resolver el problema y qué conocimientos son necesarios para resolverlo.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
15. El profesor solamente te ayuda a definir los objetivos del problema, los conocimientos que vas a adquirir y la forma adecuada de aplicarlos cuando así lo requiera el caso.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
16. Tú y tus compañeros estudiáis el problema, lo discutís y marcáis un plan de estudio de los conocimientos necesarios para resolverlo.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
17. Posteriormente se reúnen y formulan entre todos una resolución del problema consensuada y se la exponen al profesor.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
18. El profesor desarrolla ampliamente el tema desde el punto de vista teórico de la asignatura que estás cursando, sin tener en cuenta otras

asignaturas que tocan el mismo tema, por ejemplo electrólitos que se ven en Bioquímica, Fisiología o Cirugía.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
19. Al abordarse un tema el profesor solamente lo enfoca desde su asignatura, enfatizando sobre la teoría, con ejemplos sobre la misma teoría, pero sin dar ejemplos clínicos aplicados al conocimiento brindado.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
20. El profesor te explica que la unidad que vas a revisar da pie a la comprensión de fenómenos tanto de la ciencia básica en cuestión como de fenómenos que ocurren en los pacientes y sus enfermedades.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
21. Cuando el profesor te da un ejemplo clínico de la teoría expuesta, estos fenómenos clínicos siempre tienen una explicación basada en la ciencia básica.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
22. El profesor desarrolla el tema formando conceptos teóricos e ilustrando esta teoría con ejemplos que tienen o pueden ser aplicados al diagnóstico o tratamiento de las enfermedades endémicas más frecuentes en los diferentes estados del país.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
23. El profesor desarrolla el tema enfocándose para ser aplicado en un contexto dirigido a la familia y la comunidad, todo ello dentro de un entorno que gira alrededor de una Unidad de Medicina Familiar.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
24. El profesor desarrolla el tema formando conceptos teóricos, con ilustraciones prácticas, sin un contexto de aplicabilidad a la problemática del país.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre

( )
25. El profesor, al desarrollar el tema y los ejemplos o ilustraciones de la teoría, lo explica dirigido a fenómenos que ocurren en pacientes hospitalizados.
Nunca ( ), Raramente ( ), Alguna Vez ( ), Frecuentemente ( ), Siempre ( )
26. De los contextos descritos en las preguntas previas, ¿en cuál contexto te agradaría más trabajar?
A.- Contexto de enseñanza tradicional ( )
B.- Contexto centrado en el alumno ( )

La enseñanza de la teoría general de la administración para la comprensión de la formación del administrador y del proceso de organización del trabajo

Carla Pineda Lechugo
Universidad de Sorocaba (UNISO) y Facultades Tecnológicas. "FATEC de Sorocaba" y "FATEC de Itú" - Estado de São Paulo - Brasil
Marinete Aparecida Martins
Universidad de Sorocaba (UNISO) - Sorocaba -São Paulo - Brasil

Esta investigación nace de las vivencias de impartir clases y de la percepción de un ritmo y enfoque diferente entre la teoría moderna de la Administración enseñada en la Universidad de Sorocaba (UNISO), situada en el interior del Estado de Sao Paulo (Brasil), y la práctica del trabajo desarrollada por los estudiantes. Cuando los alumnos hablaban sobre la realidad de su trabajo su opinión es que éste era deshumanizado y que se asemejaba más a los modelos conservadores del tipo *Taylorista/Fordista* en contraposición al modelo *Toyotista* que, en teoría, se presenta con una perspectiva más humanizadora.
Esta contraposición provocó la siguiente pregunta: teniendo en cuenta los cambios en la sociedad capitalista actual, **¿la asignatura Teoría de la Administración, desarrollada en la (UNISO), contribuye a la formación del Administrador desde la perspectiva de humanización del proceso de organización del trabajo?** Ante esta cuestión, consideré la siguiente hipótesis:
La asignatura Teoría de la Administración desarrollada en la Universidad de Sorocaba contribuye a ocultar el proceso de

organización del trabajo que, en la sociedad capitalista en curso, es esencialmente deshumanizado.

Por ello, el objetivo de esta investigación fue: **analizar la evolución de la Ciencia de la Administración** y, específicamente, la Teoría de la Administración enseñada en el curso de Administración de la UNISO, tratando de descubrir cómo se abordan los procesos de organización del trabajo. Para confrontar esta hipótesis **se analizaron documentos de investigación del medio empresarial examinando cómo discurre actualmente el proceso de organización del trabajo.**

El núcleo de esta reflexión giró alrededor de los cambios producidos en la transición del modelo taylorista/fordista hacia la denominada "acumulación flexible" (toyotismo) y, dentro de este contexto, se analizó si la contribución de la Teoría de la Administración que se enseña en la UNISO refleja el mantenimiento del "status quo" o se orienta, más bien, hacia un sentido transformador de la realidad. Por eso, resulta oportuna la discusión de este tema dentro del XI Congreso en la línea de investigación número 9: "La responsabilidad social de las organizaciones".

1. *La historia de la Teoría de la Administración y de los procesos de organización del trabajo en la formación social capitalista*

En este apartado se presenta una breve historia de la Ciencia de la Administración, que abarca diferentes teorías o enfoques desde el modelo mecanicista *(taylorista)* hasta la "acumulación flexible" (toyotismo), y se analizan los cambios producidos en los procesos de la organización del trabajo. En otros términos, se inicia el relato con la Revolución Industrial que da origen a la Administración Científica y, después, nos vamos acercando a las teorías actuales en las que se valora la participación, el aprendizaje y el desarrollo humano en el proceso del trabajo.

En la industrialización, la búsqueda incesante de la maximización de la producción aparece en todos los países. Por tanto, la ecuación "crecimiento = eficiencia productiva" se incorpora como prioridad en este momento económico.

Surge, a partir de esta realidad y para "resolver" este problema de eficiencia, el sistema de producción *Taylorista/Fordista* que estudia la racionalización de los métodos de trabajo.
En este periodo, el trabajador ideal es aquel que mejor se adapta a esta nueva realidad: hacer sin pensar y hacerlo de modo tan automático que el trabajo sea, para él, una acción inconsciente. En consecuencia, se puede decir que el trabajo en este sistema aparta al trabajador del ejercicio de la reflexión dando prioridad a la acción. También aparece de manera bastante evidente que, en el taylorismo/fordismo, se pueden contemplar dos aspectos: por un lado, la organización (administradores) y, por otro, los que ejecutaban las decisiones (administrados). Décadas después, la Ciencia de la Administración incorporó otras teorías, como la Teoría de las Relaciones Humanas en el trabajo de Elton Mayo (1930), la Teoría de las Motivaciones de Maslow (1943), la Teoría X e Y de Mc Gregor (1966), la Teoría de las Expectativas de Mc Clelland (1945), la Teoría del abordaje sistémico y de las contingencias (1967), entre otras.
Nos interesaba contraponer los dos extremos de la Teoría de la Administración: el de la teoría científica de Taylor (1920) y el del modelo de gestión toyotista (1980). El primero, sugiere un modelo de gestión que enfatiza los tiempos y métodos del trabajo, la eficiencia productiva y, de este modo, se deshumaniza el trabajo. La administración de estilo "taylorista" garantiza economicidad para los procesos y productividad para la industria; tras haberse comprobado los resultados de rentabilidad, sus conceptos fueron ampliamente difundidos en todo el mundo. El otro modelo, el "toyotismo", actualmente en expansión, defiende una "filosofía" de trabajo que se basa más en conceptos tales como: participación, autonomía y desarrollo humano; por tanto es un modelo de gestión más "humanizado".
Al principio de la industrialización, los brazos humanos fueron herramientas importantes; luego, resultó necesario dominarlas y "adiestrarlas"; pero, a partir de la revolución de la tecnología de la información (1980), el trabajo pasa a ser ejecutado cada vez más por "otras manos" no humanas. Por tanto, lo que se espera ahora del

trabajador es que él utilice su cerebro para la realización de las tareas. Por eso, los nuevos "gurús" de la teoría moderna de la administración, como Peter Drucker (1970) y Peter Senge (1980), proponen nuevas formas de gestión y concepción de la organización del trabajo basadas en la participación y la valoración del conocimiento de todos en la empresa. ¿Podemos confiar en que esta división entre los "administradores" y los "administrados" sea algún día superada? La teoría moderna de la administración, que se enseña ahora, ¿está incorporando la realidad organizacional que se da en la actualidad?

Según Drucker (1997), la administración, preocupada apenas con la productividad y la reducción de costos, ha prestado poca atención al trabajador y, especialmente, ninguna preocupación por el trabajador intelectual.

Para atender a la necesidad de maximización de los beneficios, el capital impide el desarrollo de la capacidad creadora del individuo. El énfasis en los objetivos y en la patronización de los medios de producción ha dado al trabajo su característica mecánica que no satisface el espíritu de realización del trabajador.

> *"Es necesario comprender, a diferencia de Taylor, que el ser humano no es una máquina y no trabaja como una máquina. Las máquinas trabajan mejor si ejecutasen solamente una tarea, si esta tarea es repetitiva y si es la más sencilla posible. La ingeniería o forma de actuar del ser humano es bastante distinta. Él no se adapta bien a la ejecución de una única tarea o de una única operación. Le falta la fuerza. Le falta energía. Se cansa. En su conjunto, el ser humano es una máquina muy mal proyectada. Por otro lado, él se extralimita en términos de coordinación. Se excede al relacionar percepción y acción. Y trabaja mejor si todo su cuerpo -músculos, sentidos, mente- están empeñados en el trabajo"* (Drucker, 1997, p.59).

Por todo ello, los nuevos conceptos sobre el trabajo intelectual necesitan ser consolidados. El trabajador debe dejar de ser sujeto pasivo del proceso para ser actor principal de la idealización e intelectualización del trabajo. Concebir el trabajador como músculos,

sentidos y mente es pensar en un ser *humano* y, por ello, el anterior paradigma (taylorismo) ha de ser superado, tanto en el ámbito de la empresa como en el ambiente escolar.

Se debe entender, entonces, que el conocimiento por sí mismo nada produce, salvo que sean articuladas las capacidades de pensar y hacer de manera coordinada o conjunta entre las diferentes áreas y niveles.

Por otra parte, además de una formación "integral", el modelo capitalista necesita que los administradores logren de los trabajadores: *"lealtad y compromiso, ganar sus sentimientos y sus mentes, dirigir sus deseos de contribución con ideas y esfuerzos extras"* (Rubio, 2003, p.122).

Pero, ¿será posible que, en este escenario, el trabajo asuma un carácter más "integral" que promueva habilidades para que los individuos piensen, analicen y resuelvan problemas más complejos?

Según Braverman, *"Ellas (las habilidades) representan un estilo de administración más que una auténtica alteración en la situación del trabajador. Se caracterizan por una estudiada pretensión de "participación" del trabajador, una aparente liberalidad al permitir al trabajador ajustar la máquina, sustituir una lámpara, pasar de una función fraccionada a otra y tener la ilusión de tomar decisiones al escoger entre alternativas fijas y limitadas, proyectadas por la administración, que deliberadamente deja cosas insignificantes para que escoja"* (Braverman, 1981, p. 43).

Las habilidades de conocimiento suponen el aprovechamiento de la capacidad cognitiva de los seres humanos en el trabajo. Pero, según Braverman (1981), lo que se observa es que la Teoría de la Administración Participativa (Drucker, 1970) y de la Gestión del Conocimiento (Senge, 2004) implican una supuesta libertad del trabajador para realizar tareas insignificantes y cuyas alternativas de elección ya han sido previamente proyectadas por la administración.

¿Será verdad que el trabajo resultará más inteligente? ¿Estamos caminando hacia una organización más humana? ¿Por qué es, ahora, ésta la gran preocupación de la administración?

Con el propósito de evaluar los cambios acaecidos dentro del universo empresarial, la tabla inferior extraída de Caravantes (2005), permite

ver las diferencias entre las organizaciones tradicionales y las nuevas organizaciones.

Organizaciones tradicionales (mundo de nuestros padres)	Nuevas organizaciones (nuestro mundo)
Estables	Dinámicas
Inflexibles	Flexibles
Foco en el cargo	Foco en las habilidades
Trabajo definido por la descripción del puesto	Trabajo definido por la tarea a realizar
Empleos permanentes	Empleos temporales
Orientadas por el mando superior	Auto-orientadas
Los gestores toman las decisiones	Los colaboradores participan en la toma de decisiones
Orientadas por normas	Orientadas por las demandas del cliente
Fuerza de trabajo homogénea	Fuerza de trabajo heterogénea
El trabajo se desarrolla de 8:00 a 18:00 horas	No existe horario definido
Relaciones jerárquicas predominantes	Relaciones laterales y en red
Estructura burocrática	Estructura adhocrática (11)

(Caravantes, 2005, p.202).

Teóricamente, las propuestas de organización del trabajo más recientes dan a la administración y a la empresa un carácter progresivamente humanizador, animados por las teorías participativas de aprendizaje y de desarrollo humano intelectual.

2. *Competencias y habilidades del administrador en las enseñanzas de administración de empresas impartidas por la Universidad de Sorocaba (UNISO)*

De entre las diversas competencias y habilidades previstas en los cursos de Administración de Empresas impartidos en la UNISO, se comentan a continuación sólo algunas para resaltar la naturaleza humanizadora que el curso incorpora en su diseño ideal. Son las siguientes:

Competencias:

a) Interiorización de valores de **responsabilidad social, justicia y ética profesional.**

b)Sólida formación humanística y visión global que lo habilite para comprender el medio social, político, económico y cultural donde está inserto y para tomar decisiones en un mundo

diversificado e interdependiente.

c) Competencia para emprender, **analizando críticamente las organizaciones, anticipando y promoviendo sus transformaciones.**

d) Visión sistémica y estratégica que le permita demostrar la comprensión del todo, de modo integrado y sistémico, así como sus **relaciones con el ambiente externo**.

El perfil del administrador deseado en la UNISO prevé la formación en los tres pilares de competencia: el saber científico (fundamentación teórica), el saber hacer (tomar decisiones, capacidad de liderazgo, emprender acciones), y saber ser (creativo, comunicativo, ético y **humano**).

A continuación, expondremos algunos datos que han sido extraídos de la asignatura, desarrollada en la UNISO y objeto de esta investigación, para señalar los temas que sugieren aspectos relativos a la humanización del trabajo reflejado en la teoría enseñada en el aula.

Características de la asignatura
• Asignatura: Teoría General de la Administración • Curso: Administración de Negocios • Carga horaria específica: 80h/aula

Objetivos (competencias / habilidades)
• Definir conceptos básicos sobre administración y su historia. • Dar al alumno una visión amplia de las ideas más importantes para el administrador, desde los conceptos clásicos hasta los actuales • Enseñar la práctica y la teoría en los diversos campos de la Administración, sus principales conceptos y sus evoluciones.

Tópicos generales
• Teorías de la administración • Enfoque en Tareas, Sistema Japonés de gestión • Enfoque en Personas. • Enfoque en el Ambiente • Nuevos paradigmas de la Administración

Tópicos específicos
• **Teoría de las Organizaciones** * Burocracia * Estructuralismo * Organizaciones Mecanicistas * Organizaciones Orgánicas * Imágenes de la Organización * Aprendizaje Organizacional (histórico y conceptos)
• **Escuela Clásica / Sistema Toyota**

* Administración Científica * Administración de la calidad * Modelo japonés de Administración (Sistema Toyota)
• **Enfoque Humano** * Escuela de las relaciones humanas * Grupos Informales * Cultura Organizacional * Clima Organizacional * Motivación (teorías y conceptos) * Liderazgo (teorías y conceptos) * Desarrollo Organizacional
• **Las empresas y el Ambiente** * Pensamiento Sistémico * Administración Estratégica * Ética y Responsabilidad Social
• **Nuevos Paradigmas de la Administración** * Administración participativa * Re-ingeniería * Realidad Virtual * Inteligencia Emocional (conceptos) * Calidad de Vida en el Trabajo * Excelencia Organizacional * Organizaciones de Aprendizaje

Bibliografía
Bibliografia básica • Silva, R. O. (2001).*Teorias da administração*. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning. • Maximiano, A. C. (1993). *Introdução à administração*. São Paulo: Atlas. • Chiavenato, I. (2000). *Teoria geral da administração:* da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas.
Bibliografia complementaria • Ferreira, A.A.; Reis, A.C.; Pereira, M.I. (1997). *Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias*. São Paulo: Pioneira. • Park, K. H. (1997). *Introdução ao estudo da administração*. São Paulo: Pioneira. • Schermerhorn, J. R. (1999). *Administração.* Rio de Janeiro: LTC. • Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: Makron Books.

Analizando las competencias de formación del administrador y los temas desarrollados en la asignatura, se puede afirmar que ambos tratan de contribuir para la formación humanista del administrador.

3. *Sobre la enseñanza de la asignatura Teoría General de la Administración*

Para verificar si la reflexión sobre los temas mencionados arriba, forman parte del ejercicio docente, y con el fin de comprobar de qué modo son desarrollados en clase los temas "organización del trabajo", "formación del administrador" y "humanización de las relaciones capital y trabajo", entrevistamos al profesor de la asignatura Teoría

General de la Administración de UNISO.
Con sus respuestas nos reveló que las empresas buscan, en el ámbito horizontal, ampliación de las tareas, adaptación y flexibilidad de los trabajadores, al mismo tiempo que, en el plano vertical, pretenden conseguir un aumento del grado de desarrollo intelectual del trabajador. Este profesor nos dijo: *"En el pasado, el operario era explorado apenas en sus capacidades físicas, la parte intelectual no existía"*, y más aún, *"el administrador planificaba el trabajo de los que apenas ejecutaban"*. Según este profesor, el administrador de hoy día trabaja junto con el empleado u operario, (*"junto con"* en el sentido de cooperación). Concibe al "jefe como un líder de equipos". Para él, *"el trabajador hoy tiene que ejecutar y pensar"*. Esto refleja el cambio de "máquinas repetidoras" en el "trabajo humano". Está claro que, para este profesor, la administración dentro del ambiente organizacional busca alcanzar un concepto de trabajo más digno, noble y humano.
Ante este planteamiento, se puede concluir que además del material didáctico, de los tópicos generales y de los temas elegidos en la asignatura Teoría General de la Administración, la visión que el profesor revela en esta Universidad, y que es compartida con el alumno, sigue el camino de la humanización del trabajo dentro de los modelos de gestión.
Después de realizar este recorrido por la historia de la Administración, la formación del administrador, la organización del trabajo, los conceptos de trabajo intelectual, la teoría moderna y el énfasis en términos como participación, desarrollo y humanización del trabajo, así como analizar su tratamiento en la UNISO y en la asignatura que trata sobre estos temas, se estudiaron algunos casos que ayudaron a objetivar y confrontar la realidad de la evolución de la Teoría de la Administración, en un sentido humanizado, con la realidad en el ambiente empresarial y organización del trabajo. Como los temas estudiados en la asignatura "Teoría General de la Administración" tienden a hacer creer que la Ciencia de la Administración está cada vez más preocupada con la implicación, aprendizaje y desarrollo de los trabajadores, veremos a partir de algunos documentos extraídos de la investigación en empresas, cómo el proceso de organización y

humanización del trabajo está siendo incorporado en la práctica del administrador.

4. *Organización del trabajo: ¿proceso de humanización o deshumanización?*

Considerando que el mundo del trabajo o del empleo presenta hoy una complejidad inmensa y, por ello de difícil comprensión, se puede decir que son "mundos" de trabajo, unas veces muy distintos, y semejantes otras veces. Por tanto, no hay una conclusión única sobre el tema; ya que sólo se ha realizado un análisis de un "trozo" pequeño que intenta revelar "un mundo" que todavía existe.

La asignatura "Teoría General de la Administración", concebida y desarrollada dentro de la Universidad de Sorocaba (UNISO), parece ignorar los diferentes "mundos" del trabajo y, en la mayoría de las veces, se muestra utópica y alejada de la realidad. Y para contrastar la perspectiva de evolución de la Ciencia de la Administración, merece la pena destacar en este artículo, el libro "Cabeza de Turco" del autor Gunter Wallraff (1988). Los relatos descritos en la década de los 80 por el autor muestran la permanencia de un modelo de organización del trabajo que perdura desde hace siglos.

Uno de los primeros trabajos del denominado "operario turco" se produjo en McDonald's, en Hamburgo, en una de las mayores filiales de la red en Alemania. Las condiciones descritas del ambiente de trabajo como temperatura elevada, suelo escurridizo y ausencia de equipamientos de protección individual confirman una tendencia deshumanizada de trabajo. Además, esta tendencia se refuerza con el dicho popular "manda quien puede" y "obedece quien tiene juicio", tal como se recoge en esta cita textual dicha por un gerente de Mc Donald ´s:

> *"Tú no tienes que pensar en absolutamente nada. Las máquinas se encargan de hacerlo. Por eso, solamente retire la hamburguesa cuando la máquina pite".* (Wallraff, 1980, p.41).

Quizás por eso, los procesos de selección del McDonald's en Alemania Occidental en 1988, e imaginamos que probablemente en toda su red, estaban orientados de este modo:

Por medio de una circular escrita hace seis años, el jefe del departamento del personal da el siguiente consejo a todos los McDonald's de la Alemana Occidental:

> *"Si durante una entrevista con un candidato resultara comprobado que él está 'politizado', hágale otras preguntas y siga por ahí. Prométale una respuesta para algunos días después y, naturalmente, no lo contrate en ningún caso".* (Wallraff, 1988, p.44).

Lo curioso es que, en esta época en que el proceso de exclusión de los más 'politizados' estaba siendo efectuado dentro de las contrataciones de la red McDonald's, en la Teoría de la Administración ya se daban claras señales de la existencia de nuevos modelos como el de administración participativa de DRUCKER (1970). Lo que él proponía en las empresas era el aprovechamiento del conocimiento de las personas en el trabajo. Pero, para profundizar en el tema y revelar otras situaciones más recientes y cercanas de nuestra realidad, esta investigación aporta ejemplos que muestran la realidad del trabajo en distintos segmentos, y que la Teoría de la Administración parece desconocer.

5. *Asedio moral en las empresas*

El primer texto "Asedio moral: la violencia sutil" señala, según BARRETO (2005), datos sobre el tema que contraponen las cuestiones de calidad de vida en el trabajo, así como otras cuestiones de la moderna teoría de la Administración. La encuesta revela el universo de humillaciones y desprecios en las relaciones entre jefes y subordinados. Fueron entrevistados alrededor de 40.000 trabajadores de diferentes instituciones, y "del total de entrevistados, más de 10.000 afirmaron haber sido víctimas de humillaciones o vejaciones, repetidamente, en el ambiente de trabajo, en la mayor parte de los casos por acción de los jefes" (BARRETO, 2005). Veamos, por ejemplo, la siguiente tabla:

Los actos de deshumanización en el trabajo son resultado de viejas cuestiones tales como: presión por resultados cada vez mayores, metas inalcanzables, excesiva competencia. Estos problemas nacen con la industrialización, y parecen eternizarse en las relaciones entre capital y trabajo.

Todos estos aspectos acaban, generalmente, en un cuadro de desmotivación general, construyendo un clima interno desfavorable y una cultura organizacional corrompida. ¿Cómo introducir las teorías de participación, de autonomía, desarrollo personal e intelectual dentro de este escenario?

La encuesta que se muestra a continuación fue realizada en 2001 en la red privada de educación de la ciudad de Vitoria de Conquista, situada en el Estado de Bahía. Las condiciones de trabajo y salud de los profesores son consideradas como deshumanas, pues los aspectos relevantes de satisfacción en el ambiente de trabajo son menores con relación con los aspectos de insatisfacción.

En la tabla inferior se muestran los datos de dicha encuesta:

Frecuencia de las quejas de salud referidas como "frecuentes" o "muy frecuentes" por los profesores de la red privada de enseñanza de Vitoria da Conquista, Bahía, Brasil, 2001

Quejas de salud referidas a:	N	Frecuencia sencilla	Frecuencia relativa (%)
Problemas psicosomáticos relacionados con la salud mental			
Cansancio mental	240	142	59,2%
Olvido	241	89	36,9%
Nerviosismo	243	80	32,9%
Insomnio	245	46	18,8%
Ansiedad	240	46	19,2%
Problemas relacionados con la postura corporal			
Dolor en los brazos o en los hombros	242	126	52,1%
Dolor en las costillas	243	125	51,4%

Dolor / hormigueo en las piernas	242	115	47,5%
Dolor en la columna	241	104	43,2%
Hinchazón en las piernas	240	26	10,8%
Problemas relacionados con el uso intensivo de la voz			
Dolor de garganta	245	112	45,7%
Pérdida temporal de voz	240	54	22,5%
Problemas relacionados con el polvo de tiza			
Congestión nasal	240	67	27,9%
Rinitis	237	66	27,8%
Tos	242	52	21,5%
Irritación en los ojos	242	43	17,8%
Mucosidad	240	41	17,1%
Problemas de piel	242	35	14,5%
Otros problemas			
Somnolencia	243	74	30,5%
Caída del pelo	241	66	27,4%
Reducción de la visión	240	52	21,7%
Problemas digestivos	238	46	19,3%
Atontamiento	244	38	15,6%
Flaqueza o debilidad	240	36	15,0%
Zumbido	240	35	14,6%
Falta de aire	240	24	10,0%
Palpitaciones	238	21	8,8%
Problemas de audición	240	16	6,7%
Ardor o picazón al orinar	240	12	5,0%
Dolor de pecho	240	11	4,6%

N = número de profesores incluidos en el estudio

Además de los aspectos físicos señalados, en la tabla anterior se citan problemas psicosomáticos como son cansancio mental, olvido, nerviosismo, insomnio y ansiedad.

Sumando todos los problemas físicos, psicológicos y mentales de los profesores estudiados en este caso, y aún teniendo en cuenta este oficio docente que, en principio debería ser esencialmente "noble" y libre de esfuerzos o tensiones, se concluye que, en este escenario, los profesores también sufren de problemas psíquicos "*males del alma*", o sea, de cuadros de malestar provenientes de factores como pueden ser baja estima, poca realización y percepción de que no se sienten queridos en el ambiente de trabajo. En la siguiente tabla se aportan datos recogidos en el trabajo antes citado.

Razones de prevalencia (RP) y respectivos intervalos de confianza del 95% para la relación entre desajustes psíquicos menores y el cuestionario de Job Content Questionaire (JCO), en los profesores de la red privada de enseñanza de Vitoria da Conquista, Bahía, Brasil, 2001

Cuestiones de JCQ	N	RP	(IC95%)
Control			
¿Su trabajo es repetitivo?	245	1,64	(1,23-2,20)
Demanda psicológica			
¿Su trabajo exige largos periodos de intensa concentración en una misma tarea	236	1,76	(1,27-2,44)
¿Ud. ha solicitado tener un volumen excesivo de trabajo?	246	1,65	(1,23-2,20)
¿Realiza su trabajo con un ritmo acelerado?	245	1,49	(1,03-2,13)
¿Interrumpe muchas veces sus tareas antes de que Ud. pueda concluirlas, dejando para más tarde su terminación?	227	1,38	(1,02-1,87)
¿El tiempo para sus tareas no es suficiente para concluirlas?	244	1,36	(1,02-1,82)
Soporte social			
Falta de preocupación del coordinador por el bienestar de su equipo de trabajo	231	1,5	(1,13-2,00)
Su grupo de trabajo o unidad no toma las decisiones democráticamente	232	1,46	(1,08-1,96)
Falta de interés por Ud. por parte de las personas con las que trabaja	230	1,43	(1,06-1,93)
Riesgo de hostilidades y conflictos con las personas con las que trabaja	235	1,39	(1,02-1,87)

N = número de profesores incluidos en el estudio

De esta investigación se puede concluir, por tanto, que los profesores de esta red tienen elevada carga horaria, varios lugares de trabajo, baja renta mensual y alta demanda psicológica y física. Los resultados apoyan la hipótesis de que el desgaste del cuerpo de los profesores es determinado, en buena parte, por el tipo y por la forma de organización de su trabajo.

Sin embargo, consideramos que no hay acción positiva que se origine en la iniciativa empresarial que no tenga relación con la lógica capitalista. El lucro siempre fue y será tema central de todas las acciones de las empresas, por lo tanto la humanización del trabajo, en la práctica, es una utopía, y las teorías insisten en encubrir esta triste realidad.

6. *Conclusión*

Como idea principal de esta investigación, se concluye que la dominación y alienación en el sistema capitalista continúan *inmortalizadas*, ya que las formas de gestión participativa, democrática y autónoma parecen estar alejadas del ambiente de

trabajo. La gestión del conocimiento, tan valorada por la administración moderna, contradice las características que se atribuyen al trabajador que, habitualmente, se consideran poco complejas y nada intelectuales. Por ello, se puede afirmar que el trabajo que era considerado "pobre", en el sentido de no maximizar la potencialidad intelectual, no se revela actualmente "noble", como algunos teóricos creían. Resulta que, en este contexto de la realidad del trabajo, hay una contradicción con la construcción teórica humanizadora. Por tanto, lo que tenemos es menos libertad y menor calidad de vida.

El reto que se lanza es avanzar en la crítica de las nuevas formas de gestión participativas y de los nuevos estilos de organización del trabajo que, en esta investigación, se muestran inadecuados para la plena realización humana.

Ante este análisis, se puede afirmar que la asignatura Teoría General de la Administración desarrollada en la Universidad de Sorocaba (UNISO), contribuye a ocultar el proceso de organización del trabajo que, en la sociedad en curso, es esencialmente deshumanizador.

No obstante, esta investigación debe ser considerada, apenas, una dimensión de la realidad social que es multifacética pues, reconociendo que los modelos de administración y sus contradicciones con la práctica del trabajo deben ser comprendidos como "modelos", y como tales, siempre serán una tentativa de apropiación de una realidad y, por ello, nunca se darán de forma estática, fiel y completa. Por eso, esta conclusión no tiene la pretensión de cerrar el tema. Al revés, nuevas preguntas nacen a partir de ella.

7. Aportaciones de esta investigación para mí como profesora y para la Universidad de Sorocaba (UNISO)

En el inicio de este artículo dije que uno de los objetivos de esta investigación era verificar si la Teoría de la Administración enseñada en UNISO contribuía a la permanencia o a la transformación de la realidad. Debo recordar que la referida Universidad es de naturaleza comunitaria, o sea, necesita que sus acciones produzcan una contribución social, como parte de su naturaleza intrínseca y de su identidad educacional. También quiero señalar que la UNISO tiene una

misión que refleja en uno de sus lemas de propaganda: *"La Universidad que forma a quien transforma"* [(12)] .
Por eso, la investigación hecha en el seno de esta Universidad revela que el Curso de Administración, y más específicamente, la Teoría de la Administración enseñada en la acción de este profesor que ha colaborado en la investigación, ha servido para "mantener" una realidad que está por ser transformada. En ningún momento percibí, en dicho profesor y en los otros que fueron consultados, interés por discutir sobre la acción docente y sobre los resultados de esta investigación. Después de casi cinco años desde que se realizó esta investigación, el profesor todavía continua impartiendo clases de esta asignatura y sigo oyendo de la mayoría de los alumnos que el discurso de los profesores se aleja de la realidad del trabajo, en la medida que no contempla la vivencia de los alumnos y no crea posibilidad de reflexión de esta práctica. Los profesores se cierran en un discurso que se da sin diálogo con los alumnos y con la realidad.
Como también soy profesora de los estudios de Administración y trabajo con esta asignatura en otra institución (FATEC), esta investigación me ha dado posibilidad de reflexionar sobre mi acción docente.
Mis clases son encuentros de reflexión de la vivencia de los alumnos, de los problemas con los que ellos se enfrentan en su experiencia vital y laboral y, a partir de este diálogo, la teoría emerge no como algo dado, sino como algo a ser transformado, adaptado y superado. Intento ser una profesora administradora que ejerce la docencia desde una perspectiva humana, donde el ejercicio de la praxis es un ejercicio conjunto entre docentes y discentes. Pienso que la mejor forma de enseñar sobre la humanización del trabajo es, antes de cualquier cosa, enseñar con el ejemplo de "ser humano" al enseñar y aprender con el otro y con uno mismo.
El problema que pone de manifiesto esta investigación es de naturaleza esencialmente pedagógica y educacional, pues, solamente es verdaderamente profesor aquel que problematiza, que analiza la vida cotidiana, que ejerce el papel de hacer pensar y hacer transformar una realidad. Además, solamente se puede calificar como

escuela aquel espacio que se compromete de hecho con la transformación del entorno, donde el análisis de lo cotidiano y sus problemas son afrontados para modificar y transformar la realidad, y no como un proceso espontáneo y natural de la vida.
La educación verdadera transforma, desnuda la realidad e interviene en ella como parte de una acción continua y de reflexión conjunta.

8. *Referencias bibliográficas*

Braverman, H. (1981). *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar.
Covre, M.L.M. 1976). *Formação e ideologia do administrador de empresas*. São Paulo: Cortez.
Crubellate, J.M. (2004). "Participação como controle social: uma crítica das estruturas organizacionais flexíveis". *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.3, n.2, Art. 20, jul/dez.
Drucker, P (1970). *A nova era da Administração*. São Paulo: Pioneira.
Drucker, P. (1997). *A organização do futuro.* São Paulo: Futura.
Drucker, P. (1998). *A profissão do Administrador*. São Paulo: Pioneira.
Drucker, P. (1997). *Fator humano e desempenho.* São Paulo: Pioneira,.
Drucker, P. (1971). *Formação de Dirigentes*. Rio de Janeiro.
Gramsci, A. (2000). *Os Intelectuais. O Princípio Educativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
Lechugo Rubio, A. (2003). *Reestruturação por processo: a organização por equipes e o empoderamento do empregado.* Itu: Ottoni.
Tragtemberg, M. (1971). "A teoria Geral da Administração é uma ideologia?" *Revista Administração Empresas*, Rio de Janeiro 11(4): 7-21, out/dez. i
Tragtemberg, M. (2005). *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Editora UNESP.

El uso de la técnica del incidente crítico (TIC) como estrategia para la elaboración del pensamiento organizacional de los estudiantes (asignatura: Organización del centro escolar)

Javier Goikoetxea Piérola
Universidad del País Vasco UPV-EHU

Una de las características de la práctica de las profesiones sociales,

entre ellas la docente, suele ser su carácter social, contextual y situacional, además de su carácter problemático, incierto, y complejo. *Social*: en cuanto la actividad profesional se desarrolla con personas; en la mayoría de las ocasiones con varias personas a la vez -salvo en la relación tutorial individualizada- que tienen diferenciados roles sociales en la institución en que se trabaja y diferentes perspectivas situacionales del contexto y de la acción que se trata de gestionar. *Contextual*: en la medida que todas las personas, incluso las no profesionales, reconocen y diferencian en ese contexto profesional un buen número de escenarios característicos donde se desarrollan tareas especificas con cierta finalidad general; son los *marcos* o *contextos* que se reconocen inmediatamente y para los que se tiene aprendidos ciertos *esquemas* de interpretación y acción más o menos elaborados según el grado de experiencia con esa situación. *Situacional*: son las circunstancias concretas que determinan la acción en ese contexto, escenario, o tarea general: la actividad concreta que se está realizando, sus determinantes y las perspectivas de los actores ante esa actividad; una gestión eficaz de la situación requiere la interdependencia o la alineación de las perspectivas y de los intereses de los profesionales presentes en ese momento. *Problemático, incierto y complejo*: la mayoría de las situaciones gestionadas por los profesionales tienen diversas causas y son variadas las condiciones que las determinan y múltiples sus alternativas de acción; igualmente esas situaciones son impredecibles en su aparición y en su evolución futura, de ahí el carácter problemático que tiene la toma de decisiones para su gestión.

Afortunadamente los profesionales son *reflexivos* (Schön, 1987; 1992) y utilizan la observación reflexiva en y sobre la acción para buscar pautas que se repiten y definir procedimientos y protocolos para cada situación habitual; desarrollan una sensibilidad reflexiva especial para identificar los aspectos relevantes en cada situación y actuar consecuentemente, especialmente en las situaciones nuevas y no rutinarias. Los profesionales noveles tienen en los períodos de iniciación en la práctica profesional una primera ocasión para desarrollar esta competencia general que se puede definir como

pensamiento situacional competente y que irán adquiriendo en su futuro desarrollo profesional.

Una de las estrategias con mayor utilidad para la formación y aprendizaje de la competencia profesional del *pensamiento situacional competente* es el uso de la técnica del incidente crítico; esta técnica ha sido usada en la investigación cualitativa en muchos campos relacionados con la conducta humana y es reconocida como una herramienta exploratoria e investigadora eficaz atribuyéndosele propiedades como efectividad, practicidad, flexibilidad, y versatilidad; así mismo, se acepta comúnmente como una estrategia adecuada para indagar en asuntos prácticos, esto es, que se estén dando *in situ*, en interacción entre diversos actores y circunstancias que determinan la acción.

La técnica del incidente crítico tiene sus orígenes en la psicología industrial y organizacional y con el paso de los años ha ido introduciéndose en diversos campos disciplinares, lo que ha permitido reconocer su aplicabilidad y versatilidad como herramienta de investigación; actualmente se está utilizando para diversos fines, algunos de ellos relacionados con la investigación en áreas tales como: la comunicación, el análisis de puestos de trabajo, la psicología, la educación y la enseñanza, investigación médica y de enfermería, en administración y finanzas, en trabajo social, etc., Esta técnica ha aportado grandes beneficios, como técnica para registrar incidencias en un escenario profesional concreto, desarrollando el método de observación, enriqueciendo los procedimientos de actuación -por ejemplo, la identificación de las buenas prácticas en un campo puede abordarse desde la técnica del incidente crítico y ha servido para evaluar y seleccionar personal mediante la entrevista basada en incidentes críticos (del puesto de trabajo) (CREA, 2000)- y elaborando la teoría en esa disciplina o campo.

Flanagan (1954, 327) definió el concepto de *incidente crítico* como cualquier actividad humana observable que es lo suficientemente completa en sí misma como para permitir establecer inferencias y predicciones sobre el comportamiento de las personas. No obstante, un incidente no tendrá la consideración de *crítico* a menos que suponga

una desviación significativa, tanto positiva como negativa, de lo normal o esperado (Edvardsson, 1992; 18). En consecuencia con esta idea Flanagan propuso una serie de procedimientos flexibles para la recogida de observaciones directas de conductas de trabajo útiles en la solución de problemas y en la elaboración de principios psicológicos.
Con el paso del tiempo esos procedimientos se aplicaron, además de a conductas directas, al recuerdo de modelos de conducta pasada, siendo hoy en día ésta la práctica habitual (Butterfield y cols. 2005). Es ésta una de las principales virtualidades de esta técnica, ya se utilice la observación directa o el recuerdo: la propia técnica desarrolla la capacidad de describir la conducta en situación relacionándola con las variables contextuales y la capacidad de pensar "en escenas" utilizando la representación, la reverberación de escenas vividas y la imaginación, dos capacidades fundamentales en el ejercicio de la profesión social docente.

1. *La adaptación de la técnica del incidente crítico como estrategia para estimular el aprendizaje reflexivo de los estudiantes en la asignatura Organización del Centro Escolar*

Se trata de describir cómo se ha utilizado y se utiliza la técnica del incidente crítico (Tic) dentro de la asignatura Organización del Centro Escolar de curso 3º, para ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad descriptiva y su capacidad para el análisis reflexivo y crítico de situaciones organizativas vividas en sus prácticas de carrera, iniciándoles en ese pensamiento situacional competente.
En primer lugar se harán algunas precisiones metodológicas. Tradicionalmente se diferencian diversos usos de la técnica del incidente crítico. En relación con la profundidad y focalización (definición del objeto de estudio o análisis) con que se realiza la recogida de información se puede hablar de la técnica de incidente crítico como:

a) Estrategia de investigación en un campo identificado como problemático.

b) Estrategia exploratoria para identificar las diversas áreas o

situaciones problemáticas en el ejercicio de una profesión.

En la asignatura de organización del centro escolar se utiliza en el segundo sentido: como recurso exploratorio para identificar por los estudiantes diferentes escenarios organizativos de la profesión docente.
En relación con la sistematicidad con la que se recoge la información se puede hablar de:

a) Observación y recogida de incidentes que busca la saturación (en relación con un escenario definido previamente como problemático se recogen todos los incidentes críticos diferentes hasta que no pueda aparecer ninguno más).

b) Observación experiencial: se recogen aquellos incidentes que tienen relación con la experiencia del observador y que, por alguna razón, tienen significatividad para éste, sin prefijar de antemano los escenarios problemáticos.

En la asignatura organización del centro escolar se utiliza esta segunda estrategia pues permite gran flexibilidad y respeta la personalidad de cada estudiante. Se reconoce, por tanto, que los incidentes elaborados por los estudiantes son particulares y no obedecen a ningún tipo de focalización previa.
En la asignatura Organización del centro escolar se solicita a los estudiantes que identifiquen y describan libre e individualmente incidentes críticos vividos en sus períodos de prácticas, y que los presenten al análisis de sus compañeros/as.
Hechas estas consideraciones previas se pasa a la descripción de cómo se aplica la técnica del incidente crítico en la asignatura organización del centro escolar. La técnica del incidente crítico no es solamente un simple instrumento de recogida de información; es, más bien, una estrategia de cómo ordenar el proceso reflexivo e investigador: desde la focalización de la observación, pasando por la recogida de información, y acabando en el proceso de codificación y categorización. Como señala Basoredo (2010), la aplicación de la Técnica del Incidente Crítico, requiere un tratamiento por fases con

objetivos específicos en cada una de ellas:

a) La fase de preparación requiere explicitar claramente cuál es la finalidad de la observación a registrar y que actividad-situación va ser objeto de observación.

b) La fase de recogida de información suele hacerse mediante entrevistas estructuradas donde se contesta a preguntas como: ¿en qué consistió el incidente? ¿Qué hizo la persona o personas? ¿Por qué lo hicieron así? ¿Cuáles fueron las consecuencias o resultados de su acción? ¿Cuál es la importancia del incidente para el propósito señalado y por qué? ¿Con qué frecuencia se producen este tipo de incidentes? Etc. Y otras preguntas de profundización.

c) La fase de codificación en categorías, bien utilizando un sistema de categorías previamente validado, bien utilizando el sistema inductivo puro.

La fase de preparación (para el uso de la técnica del registro de incidente crítico).

Para que los alumnos se familiaricen con la técnica se utiliza una primera etapa de sesiones (2-3) para definir el concepto de incidente crítico y se presentan varios ejemplos (registros de incidentes críticos de otros años) utilizando una ficha preparada al efecto. En la primera sesión de clase se presenta el concepto de incidente crítico aportado por Flanagan tal como se define arriba: un registro de un incidente crítico puede recoger tanto las conductas que reflejan una desviación significativa, en sentido positivo como en negativo, de lo normal o esperado (Edvardsson, 1982). Como desde el punto de vista de la gestión cualquier conducta es relevante si tiene relación con la finalidad de la acción, se le indica a los estudiantes que deben recoger simplemente las conductas relevantes para entender la conducta de los actores en una situación concreta, de forma que en este segundo sentido el incidente recibe el nombre de "registro de situación (organizativa)". Cualquier escenario de la vida organizativa, cualquier situación diaria vivida en el centro, puede ser objeto de descripción como registro de situación organizativa y presentada para el análisis grupal posterior. Únicamente se les sugiere una limitación disciplinar:

se les pide que se centren en el resto de escenarios del centro que no sean las aulas de enseñanza. Si bien las aulas son también objeto de análisis organizacional, éste suele hacerse desde la disciplina Didáctica General mientras que la Organización Escolar suele centrarse preferentemente en el resto de escenarios institucionales.

En la presentación a los estudiantes de los ejemplos iniciales de registros de incidentes críticos según ficha normalizada se tienen en cuenta los siguientes aspectos formales: El escenario general se describe respondiendo a la pregunta *¿Dónde?* La situación o actividad concreta que se está realizando se describe contestando a la pregunta *¿Qué? (se está haciendo);* y la descripción de lo que hacen o dicen los actores se recoge en un espacio no mayor de media hoja (unas 20 líneas). Se sugiere que dentro de la descripción se utilice un primer párrafo (4-5 líneas) que precede a la propia descripción (20 líneas) y que sirve para presentar el Antecedente de la situación descrita.

En una segunda sesión de clase se pasa al Análisis de los incidentes críticos presentados en sesión anterior utilizando dos preguntas generales: *¿Qué conductas son positivas para la gestión eficaz de la situación?* y *¿Qué conductas son negativas para la gestión eficaz de la situación?.* Esta etapa es central para entender la finalidad de la técnica y la información que debe registrarse con ella. Los estudiantes suelen tener inicialmente dificultad para identificar las conductas más relevantes, detectando sólo las más inmediatamente presentes. Y suelen aislar las conductas de las razones o motivos que llevan a las personas para actuar así. Tampoco suelen darse cuenta de la ausencia significativa de conductas (vg. la ausencia de la Dirección en determinados momentos o situaciones). También se hacen conscientes de la importancia de no olvidar detalles informativos importantes (fechas, plazos, miembros presentes y no presentes, etc.)

En una tercera sesión se pide a los estudiantes que elaboren individualmente de forma escrita su propio registro de incidente crítico o de situación organizativa para presentarla ante sus compañeros/as. Posteriormente los estudiantes presentan varios registros, con lectura pausada y clara, y se analizan desde el punto de vista de presentación formal (si se entiende la información, si falta información, etc.) sin

entrar en el análisis de cada situación. Así, los estudiantes van ampliando su idea de lo que es un registro de incidente crítico, las situaciones que pueden describirse, y sus características formales. También van ajustándose al espacio que se recomienda para hacer una descripción: al principio los estudiantes tienden a utilizar más espacio del recomendado pero progresivamente van identificando las conductas más relevantes para la situación y eliminado las no relevantes con el consiguiente ahorro de espacio. Así trabajan también su capacidad de síntesis y su capacidad de traducción de imágenes o escenas a datos descriptivos.

La fase de aplicación (de recogida de información, en la técnica del incidente crítico).

Se propone a los estudiantes la siguiente tarea grupal a realizar fuera del aula: los estudiantes organizados en grupos de trabajo de cuatro personas tendrán que elaborar individualmente un registro de incidente crítico y presentarlo al grupo; el grupo analiza cada uno de los cuatro registros presentados en función de criterios como: calidad y claridad de la información, grado en que se comprende la situación presentada, argumentos y motivaciones que explican las conductas de los actores, etc. Conductas positivas y negativas para la gestión eficiente de la situación. Y escoge el registro más significativo, por su relevancia profesional, su carácter práctico y su complejidad problemática, para realizar una reflexión más sistemática y profunda en fase posterior. Estos criterios están recogidos en la rúbrica de evaluación de esta tarea y son conocidos con anterioridad por los estudiantes; en la rúbrica se evalúa tanto la calidad de los registros individuales presentados al grupo como la complejidad reflexiva desarrollada por el grupo en la reflexión posterior sobre el registro escogido.

En esta fase el estudiante realiza un doble esfuerzo analítico, uno individual (al elaborar su registro) y otro social (al tener que presentar, argumentar y someter a crítica del grupo su registro); es en el proceso de elaboración y justificación del registro presentado cuando el estudiante y los miembros de su grupo tienen que responder a cuestiones como: ¿en qué consistió el incidente? ¿Qué hizo la

persona o personas? ¿Por qué lo hicieron así? ¿Cuáles fueron las consecuencias o resultados de su acción? ¿Cuál es la importancia del incidente para el propósito señalado y por qué? ¿Con qué frecuencia se producen este tipo de incidentes? En esta ocasión realiza el proceso inverso: estableciendo la relación de los datos descritos con la escena o situación de la que se informa.

En este proceso los estudiantes se hacen conscientes de la complejidad de las situaciones profesionales, la diversidad de perspectivas e intereses en juego, aprenden a descentrarse de sí mismos y a entender que la "lógica epistemológica" (el argumento científico) raramente acompaña a las conductas situacionales, aprenden a ser sensibles a los indicadores situacionales, y entienden que las soluciones a los problemas prácticos no son completas ni perfectas y que la evaluación de las conductas y el comportamiento reflexivo de los profesionales es el único camino para mejorar en la eficiencia profesional. Son testigos activos, a su vez, en el proceso de trabajo colectivo y en el análisis de las conductas institucionales, de que el conocimiento se construye socialmente.

La fase de reflexión (o de codificación en categorías utilizando un sistema previamente validado o utilizando el sistema inductivo puro, en la técnica del incidente crítico).

La información recogida en los diferentes incidentes críticos registrados, que según el proceso de investigación puede ser ingente, puede ordenarse: la propia naturaleza de la información, su cantidad y calidad, puede agruparse naturalmente en temáticas o categorías que aparecen directamente a los ojos del observador, siendo éste un procedimiento inductivo puro de organizar la información; o pueden utilizarse categorías suficientemente contrastadas en el desarrollo teórico de determinado campo, siendo este un procedimiento deductivo de organizar la información. En cualquier caso, este proceso requiere la reflexión de la persona o personas que abordan esa tarea: los datos se agrupan en una categoría o dimensión que no está en los propios datos, sino que esa categoría surge del establecimiento de una nueva relación entre los datos por las personas o profesionales de ese campo. En esto consiste el trabajo reflexivo-teórico en cualquier

campo profesional.
En el caso que nos ocupa se utiliza una metodología deductiva para la categorización o agrupamiento de la información recogida en los incidentes críticos; esta metodología coincide con la segunda parte de la tarea a realizar fuera de clase por los cuatro estudiantes del grupo: una vez escogido por el grupo uno de los cuatro registros individuales, debidamente analizado y comprendido por el conjunto de los miembros, se pide al grupo que aborde un análisis reflexivo sistemático sobre el conjunto de causas que pueden intervenir y condicionar las conductas y el nivel (profesional) logrado en la gestión de la situación. Se trata de lograr por el grupo el nivel más profundo posible de comprensión de la situación, enriqueciendo sus esquemas de interpretación, su sensibilidad e intuición profesional y su capacidad para imaginar otros escenarios y otros desarrollos posibles de la situación gestionada.
Para ello se les sugiere utilizar las dimensiones o categorías del modelo teórico de organización propuesto por Serafín Antúnez (1993): Objetivos, Recursos, Estructura, Tecnología, Cultura, Entorno. Se les pide a los estudiantes que se planteen estas cuestiones: ¿Cómo se relaciona el nivel de gestión logrado en esta situación con cada una de las dimensiones del modelo organizativo de Serafín Antúnez? ¿Qué causas relacionadas con cada una de las seis dimensiones del modelo organizativo de Serafín Antúnez pueden ayudar a comprender el nivel de gestión logrado en la situación? Y otras cuestiones relacionadas con el desarrollo de escenarios posibles: ¿Qué hubiera pasado si... (se hubiera producido un accidente, hubiera habido una queja de los padres, etc.) ¿Qué conductas faltan y cómo puede interpretarse su ausencia?, etc.
Hay que aclarar que el objetivo de esta fase de la tarea no es elaborar una nueva propuesta de gestión de la situación -los estudiantes tienen tendencia a hacerlo- sino de comprenderla en su mayor profundidad posible. Los estudiantes aprenden así a respetar la complejidad intrínseca a la profesión y a suspender la acción a favor de la reflexión.
Se suele utilizar otras dos sesiones de clase para familiarizar a los estudiantes con la tarea reflexiva que posteriormente tendrán que

abordar en grupo con el registro de incidente escogido. Para ello, los estudiantes, con ayuda del profesor, hacen el análisis reflexivo sistemático de causas sobre alguno de los registros utilizados como ejemplos anteriormente en clase manejando las seis dimensiones del modelo organizativo de Serafín Antúnez (1993) y las preguntas que se han indicado más arriba.

En esta fase los estudiantes aprenden de forma inductiva, utilizándola en un contexto significativo y próximo a la práctica profesional, el significado y alcance de cada una de las dimensiones del modelo teórico de Serafín Antúnez y tienen ocasión de desarrollar su significado en los posteriores análisis sistemáticos de causas de los registros de incidentes elaborados por ellos. Los estudiantes alcanzan cierta finura discriminativa y aprenden a ir más allá de lo evidente cuestionándose las conductas actuales y proponiendo interpretaciones motivacionales o argumentales diferentes a las sugeridas por los verdaderos actores de la situación, logrando así cierta capacidad argumental de análisis crítico y consiguiendo ejercitar el espíritu de la sospecha como una actitud o hábito de su pensamiento. También logran cierta sensibilidad valorativa -no evaluadora- hacia la actividad profesional.

Todos estos criterios están recogidos en la rúbrica de evaluación de la tarea y son conocidos con anterioridad por los estudiantes. Se realizan otras dos sesiones para practicar la heteroevaluación y la autoevaluación grupal de esta tarea: en la primera sesión cada grupo evalúa la realización de la tarea del registro de incidente de otro grupo próximo, intercambiándose las tareas; y en la segunda sesión realizan su propia autoevaluación sin conocer el informe del grupo que les ha evaluado; para finalmente contrastar los informes de autoevaluación y heteroevaluación con el otro grupo. Se empieza por la heteroevaluación porque resulta más fácil a los estudiantes aplicar los criterios de evaluación sobre otro grupo que sobre su propia tarea. Los estudiantes se hacen conscientes de la complejidad de la evaluación y de su naturaleza fundamentalmente formativa y señalan que les resulta difícil aplicar en la evaluación criterios previamente explicitados, si bien reconocen su utilidad.

En un segundo momento, se contrasta la autoevaluación y heteroevaluación de la tarea realizada por los dos grupos emparejados con la evaluación del profesor. Los estudiantes tienen así ocasión de contrastar cómo interpreta el profesor los criterios de evaluación y reciben sugerencias de cómo mejorar cada una de las partes de la tarea (registros de incidentes individuales + análisis sistemático de causas sobre registro escogido) pudiendo modificar la tarea antes de su entrega definitiva. De este modo los estudiantes se hacen conscientes de la naturaleza de negociación social que tiene la evaluación formativa y de la naturaleza de dialogo constructivo que tiene el proceso de aprendizaje.

2. *La utilidad de la técnica del incidente crítico en la formación inicial del profesorado*

Hay estudios previos que han utilizado la técnica del incidente crítico con estudiantes en formación inicial del profesorado (Navarro, López y Barroso, 1998). En este caso se utilizó a los estudiantes para recoger incidentes críticos en sus períodos de estancia en prácticas en los centros con la finalidad de elaborar un listado de "situaciones prácticas problemáticas" que se pudieran utilizar posteriormente para su formación. En nuestro caso, se utilizan los incidentes críticos o las situaciones organizativas recogidas por los estudiantes para promover su aprendizaje reflexivo: los incidentes son el objeto de reflexión y aprendizaje organizacional.

En la asignatura organización del centro escolar se ha utilizado la estrategia del incidente crítico con dos tipos de alumnos: a) los estudiantes sin ningún tipo previo de experiencia profesional y b) los estudiantes con algún tipo de experiencia profesional docente (vg. profesores de bachillerato, profesores sustitutos, profesores de privada, licenciados que quiere tener el título de magisterio, etc.,). Los primeros han realizado un tipo de observación experiencial, recogiendo libremente aquellos incidentes que tenían alguna relevancia para ellos, siendo particulares e idiosincráticos (aunque, en un segundo momento, los miembros de su grupo seleccionaban el registro que recogía de forma más clara una situación o problema práctico); los segundos han realizado un tipo de observación y

recogida de información más sistemática focalizando la elaboración de los incidentes

a) sobre un determinado escenario (vg. gestión del patio, transiciones de clases, encuentros con familias, etc.)

b) sobre un proceso institucional particular (vg. una profesora en ejercicio aludía al proceso recogido en un número de incidentes centrado en las reuniones de su claustro como "la invasión de los bárbaros" queriendo indicar con esto el proceso de desmoronamiento de la cultura institucional conseguida durante años como consecuencia de la llegada repentina y numerosa de nuevo profesorado).

Una de las virtualidades que se ha detectado en el uso de la técnica del incidente crítico para la formación y aprendizaje de los estudiantes dentro de la asignatura organización escolar es su capacidad para centrarse en situaciones prácticas, reales, complejas y problemáticas más allá de la gestión del aula aportando a los estudiantes una visión más amplia y global de lo que es el ejercicio de la profesión docente. Los estudiantes de magisterio suelen estar abducidos por el "didactismo" de las disciplinas y tienen pocas ocasiones para pensar globalmente, de forma institucional.

El uso de la técnica del incidente crítico como procedimiento para identificar las situaciones problemáticas del ejercicio docente en los centros y convertir algunas de ellas en Estudio de casos, Problemas o Proyectos en los que basar el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo interdisciplinar de los profesores, tal y como sugieren Navarro, López y Barroso (1998), puede ser una de las estrategias que se pueden emplear para promover el trabajo de equipo, coordinado, e interdisciplinar entre los formadores de los centros de formación inicial puede ser

La propia versatilidad y flexibilidad de la técnica del incidente crítico permite utilizarla como estrategia básica de formación de los estudiantes en situación de prácticas en los centros. Los incidentes críticos pueden convertirse en objeto del aprendizaje clínico entre estudiante y tutor de centro y, a su vez, pueden ser objeto de

aprendizaje basado en problemas entre estudiante y tutor/a universitario/a.

También la técnica del incidente crítico puede emplearse como estrategia de evaluación institucional del centro de formación inicial: identificar los escenarios y áreas problemáticas, focalizar el estudio de evaluación sobre alguno de ellos, identificar prácticas eficientes y no eficientes, y plantear estrategias de mejora. Igualmente, puede utilizarse para identificar las buenas prácticas que estimulen mejoras.

En definitiva, se trata de promover en las facultades de formación inicial de maestros y profesores de secundaria las estrategias de aprendizaje que puedan ayudar a desarrollar en los estudiantes la competencia del "pensamiento situacional competente". La técnica del incidente crítico, junto con el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por proyectos, son algunas de las estrategias de aprendizaje que mejor pueden ayudar a conseguirlo.

3. *Referencias bibliográficas*

Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.

Basoredo, C. (2010). "Herramientas de análisis de contenido, de utilidad en los ámbitos del aprendizaje y de la evaluación". *Revista electrónica Quaderns digitals. 35 pgs.*

Butterfield, L.D.; Borgen,N.A.; Amundson, N.E. and Maglio A-S (2004). "Fifty years of the critical incident technique. 1954-2004 and beyond". *Qualitative Research 5(4), 475-497.*

CREA (2000). Guía para la administración de la entrevista de incidentes Críticos.*www.crea.es* tópico:información específica para orientadores sociolaborales.

Edvardsson, B. (1992). "Service Breakdown: a Study of critical incidents in an airline". *International Journal of Service Industry Management. 3 (4), 17-29.*

Flanagan, R. C. (1954). "The Critical Incident Technique". *Psychological Bulletin, 51,4, 327-358.*

Navarro, R.; López, A.; Barroso, P. (1998). "El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros". *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol 1,Nº1.14 pgs.*

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. London: Josey: Bass, 1987.
Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.

El trabajo colaborativo y las redes de investigación. Proyecto de trabajo en la Universidad de Alicante

José Daniel Álvarez Teruel
María Teresa Tortosa Ybáñez
Salvador Grau Company
Facultad de Educación. Universidad de Alicante

1. *Introducción*

Cuando hablamos de evolución, calidad, innovación y cambio en las estructuras universitarias, indirectamente estamos haciendo referencia a una nueva forma de organizar el trabajo en la que cada vez mas profesorado cree: la necesidad de trabajar coordinadamente. Para ello se vienen fomentando los equipos de trabajo, que en el ámbito universitario pueden funcionar como estructuras de redes de investigación.

La Universidad de Alicante ha estado en la vanguardia del cambio, invirtiendo medios y recursos de información, formación y participación docente, y propiciando espacios adecuados para motivar al profesorado que apueste por este proceso de reconversión. Hace ya diez años, se puso en funcionamiento el Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, siguiendo las instrucciones marcadas por el Espacio Europeo para la Educación Superior. El Proyecto ha estado gestionado desde el primer momento por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), organismo de formación y asesoramiento dependiente, en estos momentos, del Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad.

Con este programa institucional se pretende la creación de un espacio de promoción de la investigación para la innovación didáctica y docente. Y tiene como objetivo fundamental el impulso de acciones colaborativas para el desarrollo de proyectos que contribuyan a mejorar el desarrollo, reflexión y diseño de buenas prácticas docentes.

Vamos a desarrollar nuestro trabajo de investigación en torno a este proyecto de innovación, estructurándolo en varias unidades de contenido:

a) Reflexionar sobre el trabajo en equipo y las redes de trabajo colaborativo.

b) Conocer la estructura institucional que ampara estos conceptos en la Universidad de Alicante.

c) Conocer una metodología de trabajo adecuada para la gestión de una Red.

d) Conocer los mecanismos de difusión generados por la institución.

e) Valorar las aportaciones de estos proyectos a la innovación y el cambio en el ámbito universitario.

2. *Marco teórico*

La enseñanza universitaria, por una u otra cuestión, ha girado históricamente en torno al trabajo individualizado. Pero poco a poco se va tomando conciencia de que la coordinación de acciones tiene muchas ventajas, que pueden ir desde el tener una mayor seguridad en nuestro trabajo, hasta generar una mayor rentabilidad y productividad. Sin hablar de las ingentes posibilidades de ampliar conocimientos a través del intercambio.

Pero no basta con observar y asumir las bondades del trabajo colaborativo. El trabajo en equipo es una metodología laboral, y como tal exige una formación adecuada para su puesta en práctica, si no queremos correr el riesgo de fracaso y rechazo simplemente por no saber trabajar en equipo. Comencemos pues por una delimitación conceptual de lo que puede ser, *el trabajo en equipo*, y *las redes de trabajo*.

El *trabajo en equipo* es una tarea cada vez menos discutible. Entendemos que un equipo de trabajo es un grupo de personas que elaboran y ejecutan un proyecto común de forma coordinada, responsabilizándose colectivamente del producto final. Cada miembro aporta una especialización determinada o gradual distinta, y adquiere la obligación de responsabilizarse de una parte concreta del proyecto.

Sólo será posible sacar el proyecto adelante con coherencia y funcionalidad si todos los componentes del grupo cumplen adecuadamente con su función. Como podemos observar, no se trata de una suma de aportaciones individuales. El trabajo individual es necesario en algún momento del proyecto, sobre todo para generar materiales de trabajo a las reuniones grupales, pero no es exclusivo, sino que debe compatibilizarse con el trabajo colaborativo, fundamental sobre todo para consensuar, supervisar, coordinar, organizar, decidir y distribuir tareas.

El otro concepto que hemos considerado fundamental desarrollar es consecuencia directa del trabajo en equipo: *el trabajo en red*. Las Redes de investigación son equipos organizados, en un principio, en los entornos más próximos de trabajo (asignaturas, áreas o Departamentos), y que poco a poco han ido abriendo sus expectativas hasta convertirse en equipos multiprofesionales y multidisciplinares, auténtico sentido de esta apertura del conocimiento.

Una aportación interesante en el terreno definitorio la hace Elina Dabas, que define la *red* como "un sistema abierto que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos sociales, posibilita la potencialización de los recursos que posee" (2006). Las redes son, antes que nada, formas de interacción social, espacios sociales de convivencia y conectividad. Se definen fundamentalmente por los intercambios dinámicos entre los sujetos que las forman. Son sistemas abiertos y horizontales, y aglutinan a conjuntos de personas que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas.

Como apuntaba Rizo (2006), "*las redes se erigen como una forma de organización social que permite a un grupo de personas potenciar sus recursos y contribuir a la resolución de problemas [...]. Su lógica no es la de homogeneizar a los grupos sociales, sino la de organizar a la sociedad en su diversidad, mediante la estructuración de vínculos entre grupos con intereses y preocupaciones comunes. De alguna manera, las redes implican un desafío a la estructura piramidal, vertical, de la organización social y proponen una alternativa a esta forma de organización que pueda hacer frente a las situaciones de*

fragmentación y desarticulación que se vive en la actualidad"
La red es, como apuntábamos, una construcción social de la realidad, que tiene determinadas características estructurales como: el tamaño (cantidad de personas o instituciones que componen la red), la densidad (la cantidad de gente que interactúa en ella), la composición (tipo de individuos o instituciones que la integran), la dispersión, la homogeneidad o heterogeneidad, los atributos de vínculos específicos (función prevaleciente, multidimensionalidad, reciprocidad, intensidad, frecuencia de los contactos, e historia), y los tipos de funciones que debe realizar.
En resumen, las redes nacen generalmente de pequeños grupos de individuos y grupos con una filosofía común o bien desde organizaciones y entidades con objetivos compartidos, y evolucionan hacia estructuras más complejas y maduras con estabilidad, acuerdos explícitos de colaboración, organización, sistemas de coordinación y "productos" como publicaciones, encuentros, conferencias y proyectos compartidos. En cualquiera caso, hay un proceso de maduración, un ciclo vital que se debe entender. El *trabajo en red* es un trabajo sistemático de colaboración y complementación entre recursos de un ámbito determinado. Es algo más que una coordinación (intercambio de información). Es una articulación colectiva, una colaboración estable y sistemática, que permite evitar duplicidades, competencia entre recursos, descoordinación, y que potencia el trabajo en equipo.
Trabajar en red es compartir la experiencia de todos los miembros. No existen espectadores, ya que todos deben ser miembros activos, y quienes no intervienen no tienen cabida. Y una vez que esta filosofía ha sido asumida, para comenzar a trabajar una red necesita básicamente tres elementos: un espacio común (real y virtual) compartido; un medio de comunicación telemático; y unos objetivos comunes.
Hemos observado la interdependencia que existe entre el *trabajo en equipo* y el *trabajo en red*. Nos quedaría tan sólo matizar estos conceptos estableciendo algunas diferencias.
Consideramos que el ámbito de actuación del *trabajo en red* es mayor que la del *trabajo en equipo.* Si aceptamos que el origen del *trabajo en*

red se encuentra en la incorporación de las nuevas tecnologías al mundo laboral, admitiremos que rompe con la dinámica sencilla de un trabajo en equipo,dándole una mayor complejidad al depender de nuevos recursos. Además la intercomunicación entre equipos, aumenta las posibilidades de trabajo.

Además, la tecnología permite la comunicación continua entre los elementos integrantes de la red, lo que afecta directamente a la administración del tiempo. El *trabajo en equipo* requiere básicamente de un contacto directo, mientras que el *trabajo en red* permite, a través de la tecnología de la comunicación, el contacto continuo. Aunque en la estructura de trabajo en equipo podamos trabajar por proyectos, plazos, etc., la estructura de trabajo en red contempla esta dimensión, el tiempo, desde una nueva perspectiva: lo síncrono y lo asíncrono. Es decir, plantea la posibilidad de la no presencialidad (asincronía) tanto en la comunicación como en la toma de decisiones; aquí el tiempo no es importante, o mejor dicho, desaparece la emergencia, diagnosticada como uno de los principales males en nuestras organizaciones.

Podríamos seguir aportando diferencias funcionales entre lo que consideramos *trabajo en equipo* y *trabajo en red*, pero creemos que ya han quedado claras las mas significativas. Trabajar en equipo es una forma de producir que se ha desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad. Trabajar en Red es una actividad colectiva producto de la era tecnológica. Su evolución va en paralelo con el desarrollo de las TIC. Pero al mismo tiempo, no olvidemos que es imposible trabajar en red sin una estructura de trabajo en equipo.

3. *Desarrollo de la investigación*

Una vez concretados los conceptos que protagonizan nuestro documento, entramos en la aplicación práctica del *trabajo en red* conociendo la estructura institucional que los ampara en la Universidad de Alicante. Posteriormente propondremos unas líneas metodológicas que colaboren en el buen funcionamiento de una red. Y por último, anotaremos algunas ideas sobre los cauces de difusión establecidos por la Universidad de Alicante para que las investigaciones generadas por las distintas redes tengan repercusión externa.

Para elaborar la parte empírica de este documento hemos utilizado la legislación generada por la Universidad de Alicante para convocar, organizar y supervisar el Programa (Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad. 2009). También hemos realizado un análisis cualitativo de las Memorias de trabajo que las distintas redes participantes han elaborado durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010.

3.1. *Estructura institucional del trabajo en redes de la Universidad de Alicante*

La Universidad de Alicante, a través del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación), órgano dependiente del Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad, viene coordinando los últimos diez años el trabajo en red. Y su evolución, cualitativa y cuantitativa es patente. La *red de redes* que constituye el Programa Redes de Innovación en Docencia Universitaria de la Universidad de Alicante es el elemento motivador de la metodología de trabajo colaborativo por parte de la institución educativa, enmarcando sus acciones formativas e investigadoras dentro de los indicadores de calidad universitaria.

Este Programa surgió con la vocación de favorecer e impulsar proyectos de investigación de equipos de trabajo colaborativo, y a la vez busca la creación de un espacio continuo de desarrollo profesional del profesorado universitario.

Si tuviéramos que buscar una definición adecuada al Programa, podríamos concluir que es *"un conjunto de equipos de trabajo en torno a un interés común"*. La Universidad emite anualmente una convocatoria, donde encontramos los requisitos necesarios para participar en el Programa (BOUA, 2009). Este sería el punto de encuentro de todas las redes. Pero la legislación deja un alto nivel de autonomía a cada grupo para constituirse y trabajar durante el periodo de vigencia de la convocatoria.

Además, el mismo Programa incluye un espacio de comunicación de las investigaciones, denominado *Jornadas de Redes*, y que permite a cada equipo presentar los resultados de su trabajo y aprender de las experiencias de los demás. Un espacio para compartir el conocimiento.

Inicialmente, las primeras convocatorias del Programa Redes ofrecían

a los participantes dos bloques temáticos de trabajo:

- Modalidad I: Redes de Investigación en docencia universitaria de Titulación - EEES. Integra las Redes constituidas para la elaboración de guías docentes, para el diseño de metodologías de trabajo innovadoras, y para la elaboración de materiales curriculares y sistemas e instrumentos de evaluación.
- Modalidad II: Redes de Investigación en docencia universitaria de libre conformación - EEES. Incluye todas aquellas Redes que investigan en docencia universitaria y que no tienen cabida en la primera modalidad.

Las nuevas necesidades surgidas producto de las innovaciones y los cambios universitarios han obligado a aumentar la oferta participativa, generando una nueva modalidad:

- Modalidad III: Redes de Investigación en docencia universitaria de tramos de preparación de entrada a la Universidad. Integra redes que trabajan en la difícil tarea de coordinar esfuerzos con la Educación Secundaria para favorecer la transición del alumnado.

Una vez inscritas en la estructura institucional, el ICE organiza y supervisa el funcionamiento de las redes, intentando sobre todo conseguir la coordinación de los miembros del Programa. En una primera fase se debe aprobar la red y el proyecto de trabajo. Luego se inicia la actividad con una reunión conjunta de todas las redes participantes (coordinadores/as), para concretar aspectos generales. Y a partir de ese momento las redes comienzan su actividad, haciéndose desde la organización un seguimiento del funcionamiento de cada Red a través de unas fichas mensuales que cada coordinador/a debe cumplimentar y en donde se refleja la marcha del trabajo y las necesidades que van surgiendo. Necesidades que se intentan cubrir en el menor tiempo posible para colaborar en el buen funcionamiento de la Red. En el caso concreto de las necesidades formativas, existe una coordinación completa con el Área de Formación Docente para programar cursos demandados.

Y al final del ejercicio (que no necesariamente el proyecto) se elabora la memoria correspondiente y, si así se ha decidido por el grupo, se

prepara la participación en las Jornadas de Redes, presentando los resultados del trabajo durante el curso.
Esta es una de las ventajas de trabajar en red: que no se está sólo. Y además, se puede contar con recursos económicos para sufragar gastos de mantenimiento.

3.2. *Líneas metodológicas para el buen funcionamiento de una red*

Entramos ahora en la vida interior de una Red. Partiendo de experiencias aportadas por distintas redes con un funcionamiento adecuado. Esta información la podemos obtener con la lectura del contenido de las distintas Memorias presentadas al final del ejercicio académico (Memorias, 2009), y de ella podemos establecer unas premisas que consideramos imprescindibles para el buen funcionamiento de una Red. Esto es lo que vamos a denominar "*metodología de trabajo*", y hace relación fundamentalmente a la forma de constituirse, organizarse, funcionar, y valorar las tareas. Las Redes, para un funcionamiento óptimo, deberían mantener una metodología de trabajo adecuada en fondo y forma, buscando medios de comunicación presencial y virtual que favorezcan a sus miembros el estar en contacto permanente, y dinamizadas siempre desde la figura de los coordinadores/as, que serán a la vez interlocutores externos del grupo.

3.2.1. *Constitución de la red*

Para poner en marcha una red son necesarios una serie de factores que fluyen y confluyen en las creencias. Concretamente hablamos de:

1. Una *motivación* inicial, una serie de ideas claras por parte de sus miembros, sobre todo de los "socios fundadores", que den estabilidad al proyecto de tal forma que a pesar de las dificultades siga subsistiendo.

2. La *constitución del equipo de trabajo*, con una buena selección y organización de sus elementos personales y materiales, una buena coordinación, y medios tecnológicos adecuados. A la hora de constituir un equipo de trabajo en red debemos intentar abarcar las mayores opciones posibles de especialización. Crear un equipo multidisciplinar. Esto enriquecerá al grupo y lo dotará de mayores

recursos propios. Y al mismo tiempo, le abrirá posibilidades de explorar en otras instancias.

3. Una *estructura institucional*, un contexto adecuado para integrar la red que permita desarrollar el proyecto adecuadamente aportando recursos, información, formación y posibilidades de comunicación y de relación con otros equipos.

4. Un *proyecto de trabajo* surgido de una necesidad y compartido por los integrantes del equipo.

5. La presentación de la *documentación*, en fecha y condiciones marcadas por la organización (BOUA, 6/10/2009), quien a la vez certificará la aceptación.

3.2.2. *Organizarse: el funcionamiento de la red*

Poner en funcionamiento una red es un proceso que incluye múltiples y variadas acciones cuyo desarrollo es imprescindible. Y para ello es necesario una organización adecuada del equipo que rentabilice al máximo las opciones presenciales de trabajo para mantener al equipo activo, y que, a la vez, potencie la comunicación virtual como medio continuo de comunicación entre los miembros. Para ello sería necesario:

- Una *planificación específica de las actividades* que se van a realizar a lo largo del proyecto. Se trata de una secuenciación de tareas concretas que es necesario planificar, pero con la suficiente flexibilidad y apertura que permita la adaptación a las distintas circunstancias.

- Y una *delegación de responsabilidades* entre los miembros del equipo, para lo que es necesario organizar los elementos personales delimitando funciones y tareas según el rol que desempeñan en la red. En una red, básicamente encontraremos un coordinador/a y varios miembros con distinta especialización pero con el mismo rango en el organigrama. Los coordinadores/as de una red constituyen el elemento de dinamización del equipo, y tienen responsabilidades internas y externas. Si cada miembro del equipo asume y desarrolla sus responsabilidades el funcionamiento de la red

será óptimo.

3.2.3. *Funcionar: la puesta en práctica*

Una vez organizada la Red hay que hacerla operativa. En estos momentos la red ya cuenta con la infraestructura organizativa, y hay que comenzar con la previsión de recursos necesarios, como son:

- Un *medio de comunicación virtual*. Existen distintas opciones de trabajo virtual para dotar a la Red de un instrumento adecuado para los fines de comunicación entre sus miembros (blogs; *"Grupos"* de Google; etc.).
- Una *bibliografía adecuada para la elaboración de materiales*, aspecto importante a la hora de generar información y documentación. Poder contar con una buena *base documental y bibliográfica* donde todos los miembros puedan acudir.
- Y la *búsqueda del máximo rendimiento al trabajo realizado*, por medio de acciones como:

a) Generar formación externa. Nos referimos a *impartir formación*. En una red se investigan temas específicos de gran utilidad para la comunidad educativa. Este es un planteamiento interno que hay que asumir: la posibilidad de impartir algún curso o taller de formación.

b) Difundir los resultados de las investigaciones. Bien a través de congresos o jornadas de trabajo; bien a través de publicaciones. La organización del Programa de Redes proporciona medios para este fin, a través de las Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, o por medio de las publicaciones que emite anualmente.

c) Promocionar los trabajos de investigación individuales. Se puede rentabilizar el trabajo de investigación de la red promocionando internamente a algún miembro de manera individual. Debido a la distinta procedencia de las personas que integran la red nos podemos encontrar con que alguien tenga la necesidad de trabajar alguna investigación, relacionada con la temática de trabajo que desarrollamos, para promoción profesional

(DEA, Tesis doctoral...). La estructura de la red puede constituirse en un soporte técnico muy útil para estas personas.

3.2.4. *Evaluación y continuidad*

Y por último, es pertinente, como siempre que se aborda cualquier proyecto, realizar una evaluación del mismo, que servirá, entre otras cuestiones para fundamentar la continuidad o no del mismo.

La evaluación externa está contemplada en la convocatoria del Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, con la previsión de actividades a realizar durante un curso académico. Y al final del mismo, el mes de junio, exige a cada red una justificación del trabajo realizado a través de una Memoria final. La organización ya tiene constancia mensual del funcionamiento de cada red, y ahora recaba la valoración final, sobre la que se diseñará el próximo programa.

Pero es importante que dentro de cada red se establezcan los momentos necesarios para poner en práctica una evaluación formativa que asegure un buen funcionamiento del equipo.

a) En primer lugar, partir de una valoración de las necesidades y de las posibilidades de trabajo, para que tenga solidez. Y sobre estas premisas se construye el equipo y se diseña el programa de trabajo. Da solidez.

b) Periódicamente los coordinadores/as deben mantener informada a la organización de la marcha del equipo a través de la ficha de seguimiento mensual en la que se reflejan la dinámica de trabajo desarrollada y las necesidades de la red.

Por último, al final del ejercicio anual, la red debe elaborar en equipo una Memoria de actividades. Para ello el equipo debe reunirse y reflexionar sobre el pasado, presente, y futuro.

3.3. *Cauces de difusión de las investigaciones de las Redes*

La organización del Programa de Redes proporciona medios a los equipos que participan en la convocatoria anual para favorecer el proceso de comunicación fluido entre las redes y permitir un intercambio de investigaciones y experiencias que redundarán, sin

duda, en la mejora de la calidad de la docencia.
El medio mas importante del que se sirve la Universidad de Alicante para favorecer el intercambio generalizado de experiencias tiene un formato de jornadas de trabajo, que durante este curso cumplirán ya la novena edición, y en donde todas las Redes participantes en el Proyecto anual tienen la posibilidad de presentar sus conclusiones y aportaciones en relación a los resultados obtenidos en sus proyectos de investigación. Las Jornadas a través de la exposición de los trabajos de investigación presentados, se constituyen también en medios de difusión inter-universitaria. En el Cuadro 4 aparecen detalladas las distintas aportaciones realizadas durante la última edición de las Jornadas.
Pero no es el único medio de difusión. Además, los trabajos realizados por las redes, entre los que se encuentran las memorias finales, pueden ser publicados por el ICE: bien a través de se página web; en formato CD (previa valoración); en formato capítulo de libro (tras la valoración y revisión); y/o en el Repositorio de la Universidad de Alicante.
Existen otras opciones fuera de esta estructura institucional (congresos, artículos, libros...) que también se pueden y deben aprovechar. No olvidemos que esta actividad puede llegar a ser incluso un elemento de motivación para el grupo.

4. *Conclusiones y resultados*

Un buen proyecto de trabajo en red debe constituirse sobre la convicción de que trabajar en equipo es una necesidad que nadie debe cuestionar. Las propuestas de renovación de las metodologías universitarias (MEC, 2006) van encauzadas siempre sobre esta metodología. Y no sólo cuando existe un cauce institucional que motive e incentive esta actividad debemos ser receptivos a ella. Debe convertirse en nuestra forma de trabajar.
Se trata de una estructura compleja, pero efectiva, para motivar e impulsar el trabajo coordinado en la Universidad, y los resultados obtenidos año a año así lo demuestran.
El Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria posibilita la participación a la comunidad universitaria y la optimización

de recursos. Pero no solamente participan docentes en el proyecto. Paulatinamente se han ido incorporando estudiantes y personal de administración y servicios, lo que ha generado un mayor enriquecimiento a los participantes y a las líneas de investigación propuestas, ha propiciado una visión global de los temas abordados, y ha abierto futuras líneas de trabajo a seguir. La apertura en las redes a otros participantes además del profesorado universitario ha sido valorado en general muy positivamente. Los resultados los podemos observar en el Cuadro 3.

Esto complica la organización interna de las redes a la hora de planificar y buscar espacios temporales para la presencialidad de todos los miembros, donde se integran además diversos niveles educativos, que ha sido la última innovación del Programa, con la incorporación de profesorado de educación secundaria para trabajar temas de transición académica del alumnado del Instituto a la Universidad (Modalidad III del Programa).

En cuanto a los resultados obtenidos, utilizaremos dos referentes. Por un lado la evolución del número de redes y de participantes a lo largo de la historia del Programa, y por otro los datos específicos generales obtenidos en el curso 2009-10.

Si observamos los datos de participación que se adjuntan en el Gráfico 1, podemos concluir que la evolución del Programa es creciente e imparable, y que la participación, la motivación y el compromiso con la línea de trabajo colaborativo se ha convertido en una alternativa real al trabajo individual en la Universidad de Alicante, contribuyendo en la búsqueda de la mejora en la calidad de la enseñanza a través del esfuerzo compartido.

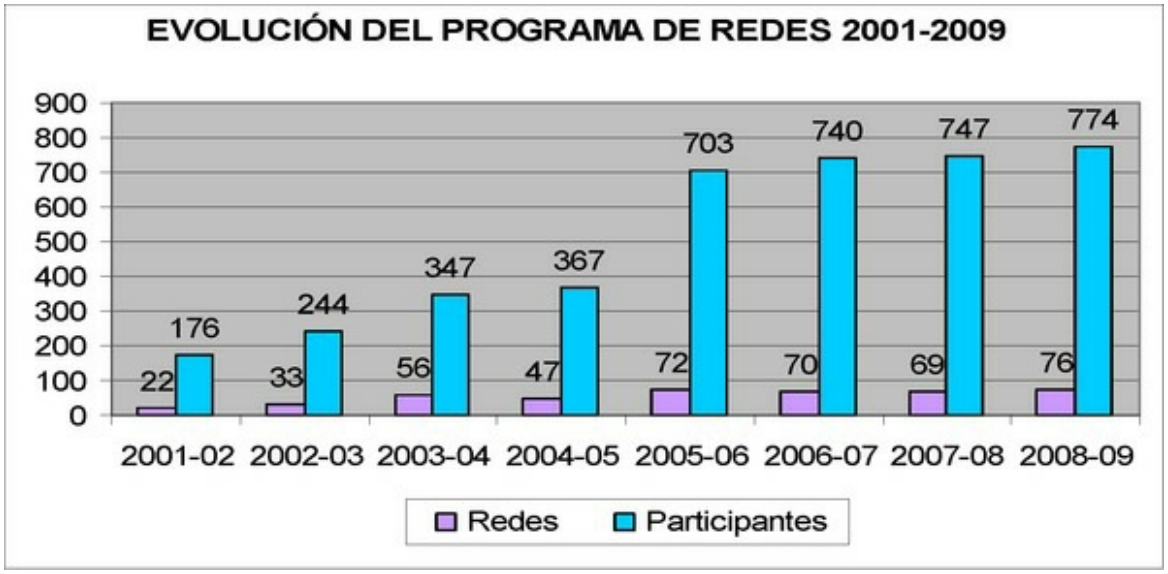


Gráfico 1

Y atendiendo por último a los datos generales del Programa durante el curso 2009-10, destaca el incremento en la participación de proyectos presentados y la contribución de los distintos grupos de redes a la mejora de la calidad en la enseñanza universitaria que se constata a través de los resultados obtenidos. Podemos observar mejor estos resultados a través de los Cuadros 1, 2, y 3.

El número de redes que han participado por modalidad son los siguientes:

NÚMERO DE REDES POR MODALIDAD	
MODALIDAD	**Nº REDES**
MODALIDAD 1: TITULACIÓN	98
MODALIDAD 2: LIBRE CONFORMACIÓN	30
MODALIDAD 3: DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	9
TOTAL	**137**

Cuadro 1

El número de participantes que se incluyen en cada modalidad son:

NÚMERO DE PARTICIPANTES POR MODALIDAD	
MODALIDAD	**PARTICIPANTES**
MODALIDAD 1: TITULACIÓN	974
MODALIDAD 2: LIBRE CONFORMACIÓN	236
MODALIDAD 3: DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	90
TOTAL	**1300**

Cuadro 2

Y el número de participantes por colectivo al que pertenecen son:

NÚMERO DE PARTICIPANTES POR COLECTIVO	
TIPO PARTICIPANTE	**NUM.**

ALUMNADO	126
BECARIO/A	15
EXTERNO	44
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS (PAS)	34
PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR (PDI)	1081
TOTAL	**1300**

Cuadro 3

Y en cuanto a las Jornadas anuales de Redes, que como apuntamos anteriormente es el principal instrumento de difusión de las investigaciones generadas en las redes, han contado con un alto índice de participación. En esta última edición, VIII Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, se inscribieron 540 participantes, de los que 81 son de otras universidades. Y a la vez, se han presentado 187 comunicaciones y pósteres, con un total de 931 coautores.

De forma concreta podemos observar en el Cuadro 4 las contribuciones de los participaciones por temas y formato.

NÚMERO DE COMUNICACIONES POR TEMA Y FORMATO			
TEMA	**FORMATO**	**NÚMERO**	**NÚMERO/TEMA**
1. METODOLOGÍA EN DISEÑO CURRICULAR	COMUNICACIÓN	14	32
	POSTER	18	
2. DISEÑO DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.	COMUNICACIÓN	16	31
	POSTER	15	
3. ACCIONES DE COORDINACIÓN.	COMUNICACIÓN	11	28
	POSTER	17	
4. INTERACCIÓN DEL ALUMNADO.	COMUNICACIÓN	29	48
	POSTER	19	
5. APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TITULACIONES.	COMUNICACIÓN	21	48
	POSTER	27	
	TOTALES	**187**	**187**

Cuadro 4

Y para finalizar este apartado de conclusiones y resultados añadir como aspectos destacables que han contribuido a mejorar la calidad y la eficiencia del programa, la actitud motivadora y colaborativa de los diferentes grupos de Redes, así como, la participación activa en las actividades formativas y acciones que ha propuesto el ICE. El Programa Redes ha buscado la coordinación con el Programa de Formación del ICE para planificar las acciones formativas que desde las redes se han solicitado, ofreciendo una respuesta ajustada y personalizada a las demandas de las redes. De esta forma, el

Programa Redes se convierte también en un elemento de formación docente.

5. *Referencias bibliográficas*

Dabas, E. (2006). *Viviendo Redes. Experiencias y Estrategias para fortalecer la trama social.* Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

García-Pelayo, R. (1972). *Diccionario Enciclopédico Larousse*. París: Ediciones Larousse.

Instituto de Ciencias de la Educación (2009). Memoria Redes 08-09. Alicante. Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones del ICE.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Madrid. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Rizo, M. (2006): Redes. Una aproximación al concepto. Ponencia recogida en el III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara. Coordinación de Patrimonio Cultural, Desarrollo y Turismo del CONACULTA.

Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad (2009). Proyecto Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Convocatoria 2009-2010. Alicante. BOUA - Boletín Oficial de la Universidad de Alicante. 6 de octubre de 2009.

La autoevaluación del alumnado como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje

José Daniel Álvarez Teruel

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

Facultad de Educación. Universidad de Alicante

1. *Introducción*

Todos los cambios que genera la incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior, giran en torno al papel del profesorado universitario y del alumnado. De ser investigador, docente y encargado de transmitir contenidos, el profesor debe asumir el papel de guía, de mediador del alumnado. Esto implica necesariamente que el papel del alumnado cambie también, pasando de "asimilador de contenidos", a elemento activo y

participativo del proceso educativo.
La Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (MEC, 2006), plantea el enfoque global como medio para la renovación de las metodologías educativas en el ámbito universitario, y apunta como los principales objetivos de un proceso de renovación pedagógica general:

- La mejora de la calidad del aprendizaje.
- El incremento del nivel de satisfacción de profesores y estudiantes.
- La renovación metodológico-didáctica con un nuevo cambio en el estilo de trabajo del profesorado.
- La consideración de la enseñanza como actividad fundamental docente.
- La potenciación de la dimensión práctica de la enseñanza: no sólo "saber", sino también "saber hacer" y "saber ser/estar".
- El aumentar el protagonismo al alumnado en su formación, fomentando el trabajo colaborativo, organizando la enseñanza en función de las competencias que deben adquirir, y potenciando la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente.

El cambio metodológico en la Universidad es un proceso realmente complicado, fundamentalmente por la tradición arrastrada, pero las necesidades sociales obligan al cambio, y el profesorado debe aceptar como una realidad incuestionable la adaptación a la nueva situación. Otra cosa es compartir, o ser conscientes, de que existen muchas dificultades para una adaptación rápida, por la falta de reflexión y sobre todo de elementos formativos que den seguridad a la hora de afrontar el cambio. Sabemos de la importancia que las metodologías de trabajo tienen en ese proceso de renovación, y que su influencia en el aprendizaje es determinante, pero su relevancia estratégica sigue siendo escasa, entre otras cosas, como apunta la Comisión del MEC (2006) por:

- El predominio de la investigación sobre la docencia.

- El exceso de celo en la transmisión de contenidos.
- La falta generalizada de formación pedagógica del docente universitario.
- La propia resistencia del profesorado al cambio metodológico.
- La escasa tradición del trabajo en equipo en la docencia.
- La poca implicación docente en lo que significa el EEES.
- El excesivo número de alumnado en las aulas..
- La dificultad de implicar a los estudiantes en su proceso formativo.
- La inadecuación de infraestructuras y equipamientos para el cambio.
- La falta de tradición en el uso de técnicas de planificación de la docencia.
- La falta de coordinación entre administración e institución universitaria.

Pero estamos convencidos de que, a pesar de las dificultades, el cambio es necesario si queremos adecuar los aprendizajes del alumnado a la nueva planificación universitaria.

Y precisamente, uno de los elementos claves de ese cambio metodológico que estamos planteando es la evaluación. Se trata de uno de los conceptos más difíciles de adoptar, fundamentalmente por la visión errónea que se ha tenido de ella y su histórica confusión con la calificación.

La evaluación educativa, como un proceso propio dentro del proceso de aprendizaje, se debe utilizar para constatar los cambios que se han producido en el alumnado, la eficacia de los métodos y de los recursos empleados, la adecuación de los títulos, programas o asignaturas y, en general, todos los factores que puedan incidir en la calidad educativa, para, así, poder tomar las decisiones oportunas que permitan reconducir (si fuera necesario) el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los fines que se pretendían.

Este concepto debe tener una connotación con la idea de mejora, porque es su auténtica utilidad. No hay que relacionar la evaluación con sistemas de selección, sino con tareas de mejora de procesos. Y

para ello, cuantos más puntos de vista se tengan de la realidad mejor servicio podrá hacer. De ahí la necesidad de implicar al alumnado, no sólo en la elaboración curricular, sino en la supervisión y valoración del mismo. Sabemos que no es tarea fácil cambiar las creencias y los sistemas de evaluación en los ambientes universitarios. La evaluación sigue siendo un reto que necesita soluciones prácticas, y dinámicas. Y la participación del alumnado puede ser una de ellas.

2. *Marco teórico*

Queda claro que la adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior, necesita de nuevos enfoques metodológicos que transforme nuestro sistema educativo, basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje. Esto supone el ser capaces de medir el trabajo que debe realizar el alumnado para adquirir los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para superar las materias del plan de estudios.

Este cambio docente debe ser interactivo y basarse en tres principios:

a) Mayor implicación y autonomía del alumnado.

b) Utilización de metodologías activas y participativas.

c) El profesorado como agente sensibilizador y estimulador de los aprendizajes de los estudiantes.

Dentro de los cambios metodológicos necesarios adquiere protagonismo el uso de una evaluación formativa, con participación docente y discente Como apuntábamos en la introducción, uno de los mayores retos de la evaluación en estos momentos es cambiar la concepción que en los ambientes universitarios se tiene de ella. El concepto de evaluación es mucho más amplio que el sistema tradicional de calificaciones, requiere nuevos esquemas de actuación, tanto para el profesorado como para el alumnado. La evaluación educativa hay que entenderla como una reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios en el proceso didáctico, con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido sus resultados y poder tomar las decisiones más adecuadas para la positiva consecución de los objetivos educativos. Y esta actitud positiva ante la evaluación

requiere convencimiento, formación, paciencia y mucho trabajo colaborativo.

Para una buena aplicación conceptual debemos partir de la idea de que la docencia está íntimamente ligada a la evaluación, actividad que realizamos continuamente siguiendo determinados criterios. Y para que la evaluación sea "formativa", útil a nuestros propósitos de mejora, debemos desligarla de la relación unívoca que mantiene con otros conceptos como calificar, medir o corregir; examinar, clasificar o aplicar pruebas objetivas. Como muy bien dice el Profesor Álvarez Méndez (2001) la evaluación educativa debe entenderse como *"... una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumnado conociendo las dificultades que tienen que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesorado, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora".*

La mejora de la calidad de la enseñanza no sólo se adquiere con una buena planificación de los contenidos, de las materias, de los objetivos de aprendizaje, o de los Grados. Pero no hay que olvidar la relevancia en la selección de los aprendizajes conceptuales y la utilización de la evaluación como proceso de cambio. Compartimos plenamente con Álvarez Méndez (2001) cuando afirma que evaluar es "*conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender*". Aprovechemos la oportunidad que nos depara todo este proceso de construcción del espacio Europeo de Educación Superior para replantearnos nuestros criterios de evaluación y así conseguir aprendizajes de calidad en nuestros contextos universitarios. Las características básicas de la *evaluación* para considerarla como tal serían:

1. Ser continua, es decir, realizada a lo largo de todo el proceso didáctico.

2. Tener un carácter formativo y orientador, proporcionando información sobre la adaptación del alumnado y la consecución de las competencias de su titulación.

3. Ser integradora, es decir, evaluar todas las capacidades generales de la asignatura.

4. Ser lo más individualizada posible, adaptándose a las características particulares del proceso de aprendizaje del alumnado y atendiendo a su diversidad.

5. Ser democrática. Esto significa que los criterios de evaluación han de ser públicos y el alumnado debe conocerlos.

6. Estar contextualizada en los títulos de Grado programados por la Universidad.

> "*La evaluación educativa, como proceso de aprendizaje, trata de constatar los cambios que se han producido en el alumnado, la eficacia de los métodos y de los recursos empleados, la adecuación de los títulos, programas o asignaturas y, en general, todos los factores que puedan incidir en la calidad educativa, para, así, poder tomar las decisiones oportunas que permitan reconducir (si fuera necesario) el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los fines que se pretendían*" (Grau, 2005).

Y por último, si queda claro el concepto y el objeto de la evaluación educativa, no debemos olvidar que el fin último a que debe aspirar cualquier docente es a introducir al alumnado en la cultura evaluadora, haciéndole partícipe de su propio proceso de evaluación. Si lo conseguimos podemos estar satisfechos, porque habremos puesto en marcha la *autoevaluación.*

La autoevaluación es la evaluación que realizan, o deben realizar, los dos protagonistas básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado y alumnado) sobre su propia actuación. Consiste básicamente en tomar conciencia de lo que se hace y los objetivos a alcanzar; asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción para reconducirla o mejorarla; y regular la motivación y asumiendo la autonomía dentro del proceso educativo. Sólo si

generamos una verdadera autoevaluación el proceso didáctico alcanza sus objetivos, pues nadie llega a ninguna meta sin tener conciencia de haberla alcanzado, propiciando una autorregulación de la planificación previa tanto docente como discente.

Con la autoevaluación perseguimos una mayor y mejor información para que el proceso de evaluación sea lo más justo posible. Y al mismo tiempo, conseguir la participación del alumnado en la valoración de la actividad académica desarrollada, para aumentar su motivación en la realización del trabajo planificado, y su capacidad de reflexión y crítica. Consciente de la falta de recursos discente para asumir estas responsabilidades, es oportuno darles algunas pautas de lo que queremos conseguir (Anexo I). Además,

Es una tarea difícil de encuadrar dentro de ninguna modalidad evaluativa (inicial, continua y final), porque pensamos que debe estar presente en todas ellas. Se trata de la capacidad que damos al alumnado para participar en su propia valoración, y puede ir desde la elaboración de un listado de cuestiones al final de un contenido trabajado, para que cada alumno/a pueda comprobar personalmente su nivel de adquisición, hasta la reflexión que el alumnado pueda hacer de su rendimiento general en determinada asignatura, y del funcionamiento de la propia asignatura.

Al poner en práctica la autoevaluación podemos conseguir que el alumnado interiorice mejor los criterios de evaluación, hasta hacerlos propios, lo que influiría positivamente en su motivación, en el esfuerzo para conseguir un mejor rendimiento, en la creación del hábito de reflexión y la capacidad crítica, etc. Y para el docente, es una ayuda para retroalimentar el proceso y realizar la valoración final de una forma mas objetiva.

Esta acción evaluadora está relacionada directamente con el principio de "aprender a aprender". Y en base a sus potencialidades se están desarrollando proyectos institucionales, como el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), o algunos proyectos relacionados con el área de Informática. Además, se tiene la intención de potenciar estos instrumentos a través de las nuevas tecnologías (página web) para poder convertirlos en herramientas de uso individual. Como vemos, la

utilidad de la *autoevaluación* va más allá de una simple actividad evaluadora, para convertirse en una metodología de trabajo.
Todos estos argumentos que de una forma teórica estamos presentando demuestran la importancia que la evaluación tiene dentro del proceso de cambio metodológico universitario. Pero antes de acabar nos gustaría establecer algunas precisiones:

1. La finalidad de la evaluación es reorganizar y ajustar la respuesta educativa para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. Es parte integral del proceso en el que se dan enseñanza y aprendizaje, y es aprendizaje en sí misma.

2. La evaluación sigue siendo responsabilidad del profesorado, aunque cada vez se precisa de una mayor coordinación docente para su puesta en práctica por la amplitud de los ámbitos de actuación: alumnado, procesos educativos, centros e incluso los responsables de titulación.

3. La evaluación no es un proceso fácil de desarrollar, ya que a la vez que proceso es un instrumento de análisis, reflexión e investigación de la práctica docente.

4. La evaluación no debe ser una actividad ni un instrumento de jerarquía, sino de servicio, tanto para quien aprende como para quien enseña. Recordemos expresiones como "dime cómo evalúas y te diré que profesor eres", o "dime cómo enseñas y te diré como has de evaluar".

3. *Desarrollo de la investigación*

Con el objeto de poner en práctica nuestras convicciones sobre la necesidad de un cambio metodológico y la importancia que la evaluación tiene en él, un grupo de docentes universitarios (dos profesores y una profesora) iniciamos hace tres años una experiencia con la asignatura Organización del Centro Educativo, perteneciente al currículo de los estudios de segundo curso de la Diplomatura de Magisterio (Álvarez. 2008), y seguimos trabajando en ella y perfeccionándola curso a curso, sin fecha de caducidad con la implantación de los nuevas titulaciones y grados.

Es una forma de trabajar, una creencia, sobre la que hemos desarrollado una serie de instrumentos que pueden ser aplicables perfectamente a cualquier disciplina pasada, presente o futura. Y precisamente, durante este curso vamos a comenzar la implementación de la metodología colaborativa, participativa y evaluadora en los primeros grados que nuestro equipo docente va a impartir en la titulación de Magisterio.

Para desarrollar este apartado empírico del documento utilizamos una metodología cualitativa, analizando la documentación curricular elaborada (Legislación, Ficha de asignatura, Guía docente...), los materiales elaborados por el profesorado y el alumnado, y los resultados de los procesos evaluativos desarrollados en el proyecto.

3.1. *Contextualización*

Nuestro punto de partida está en la convicción de que para propiciar un principio de cambio en todo este entorno universitario tan poco favorable a las nuevas metodologías evaluadoras hay que plantearse a nivel institucional tres momentos en su evolución:

a) Reflexión sobre la necesidad y la oportunidad de introducir nuevas metodologías en el terreno de la evaluación, convirtiéndola en una tarea formativa. Puede partir de los requisitos que los nuevos planes de estudios universitarios imponen a la docencia, y el protagonismo que adquiere el alumnado en el proceso didáctico. Pero también, como es nuestro caso, en la insatisfacción por los resultados obtenidos, en general, en la puesta en práctica de una asignatura tan operativa como puede ser la Organización del Centro Escolar.

b) Formación sobre los aspectos básicos, conceptuales, metodológicos e instrumentales que habiliten y posibiliten esta innovación, a través de determinados cursos sobre nuevas metodologías de los servicios de formación institucionales.

c) Aplicación de las creencias y las técnicas en nuestra actividad docente. Este es el nivel que nosotros desarrollamos en esta investigación, y para el que hemos precisado dos prerrequisitos: el trabajo en equipo (docente - discente) y la asignatura de Organización del Centro Escolar.

3.2. *Metodología*

El cambio metodológico que planificamos y que hemos llevado a la práctica, se fundamenta en la convicción de que el contenido de la asignatura es eminentemente práctico, y para hacerla operativa nos planteamos una serie de objetivos de aprendizaje básicos:

1. Aplicar el contenido teórico de la asignatura al contexto natural: el centro educativo.

2. Fomentar el trabajo en equipo asumiendo roles de gestión y dirección de centros.

3. Aplicar las responsabilidades asumidas en la gestión de un centro de forma virtual.

4. Fomentar la capacidad de reflexión, análisis y crítica sobre los contenidos.

5. Utilizar la información y las posibilidades que aportan las nuevas tecnologías. (TICS).

6. Fomentar la participación del alumnado en el proceso de evaluación.

Y para ir comprobando como evoluciona el proceso recurrimos necesariamente a la evaluación formativa que, además de propiciarnos un contexto sólido de trabajo a través de la evaluación inicial, nos suministra información puntual del proceso a través de la evaluación continua, y permite que las actividades planteadas para la evaluación final sean solo un indicador más del funcionamiento o no del proyecto para buscar la mejora continua.

La implicación del alumnado en el proceso intentamos generarla a través de acciones como:

a) Responsabilizarlos en la planificación de la asignatura.

b) Consensuar con ellos los criterios de evaluación.

c) Creación de grupos colaborativos (con el rol de "equipos directivos").

d) Organizar los momentos y los elementos evaluadores.

e) Elaborar informes y cronogramas.

f) Elaborar documentos de trabajo.

g) Autoevaluar del proceso de aprendizaje.

La implicación del alumnado en las actividades de aprendizaje, las evaluaciones con sentido, las tareas prácticas, y la retroalimentación que produciremos en nuestros estudiantes hará más efectiva su enseñanza, y relegará a un segundo plano los tradicionales e interminables exámenes escritos y trabajos monográficos que nunca acabábamos de leer.

3.3. *Materiales de trabajo*

El punto de partida de este proyecto está en la Guía Docente de la asignatura que fue elaborada siguiendo las nuevas directrices del Espacio Europeo.

El otro referente fue la planificación de la evaluación formativa y la elaboración de instrumentos de seguimiento y evaluación continua y final. Se opta por la elaboración de un "dossier de prácticas del alumnado", siguiendo la metodología del portfolio. Básicamente consiste en la presentación de los diferentes trabajos que los equipos van realizando a lo largo del curso en un documento único de evaluación, al final del proceso formativo, organizado por tareas o materias, con una portada/presentación, un índice de contenidos, los trabajos organizados (Álvarez. 2008). Con esta herramienta, cuya presentación tiene un plazo de entrega, se respetan los ritmos de trabajo, permitiendo así desarrollar el aprendizaje autónomo y la autoevaluación. Se diseña y planifica atendiendo al nuevo marco de convergencia europea, lo que implica tener en cuenta competencias genéricas y específicas que el alumnado debe lograr, permitiendo los siguientes aspectos:

a) Planificar las actividades formativas coordinadamente entre profesorado y alumnado.

b) Desarrollar el pensamiento crítico del alumnado sobre las diferentes experiencias recibidas y vividas en su proceso de formación.

c) Desarrollar las competencias de reflexión, trabajo colaborativo, diseño y evaluación.

3.4. *Proceso de evaluación*

La puesta en marcha del proceso de evaluación formativa en nuestro proyecto de trabajo contempla una serie de tareas innegociables:

1.*Conocer las competencias con las que parte el alumnado para comenzar el aprendizaje*. Esto podríamos considerarlo la evaluación inicial, y a través de ella al alumnado se le plantean dos actividades básicas para recopilar la información previa: una colectiva (coloquio, debate...) que aporte información conceptual, y también procedimental, y otra individual, a través de un pequeño cuestionario con cuestiones básicas sobre la asignatura y la metodología a desarrollar. También se realiza una aproximación a la autoevaluación solicitando su valoración inicial de las expectativas y los condicionantes que presentan frente a la asignatura.

2.*Diseñar y supervisar la evolución puntual de los aprendizajes*. Estaríamos en el terreno de la evaluación continua. La actividad evaluadora comienza en el momento en el que informamos al alumnado sobre la metodología de trabajo y el sistema de evaluación que vamos a desarrollar (criterios de evaluación y promoción, instrumentos,....), e intentamos implicar al alumnado en el mismo hasta donde podemos. Al principio resulta un poco complejo, por la falta de hábitos. Luego planificamos la supervisión periódica del trabajo, que tiene distintas variantes (observación directa de las tareas, recogida periódica de tareas...) en función de las características docentes. De cualquier forma, utilizamos estadillos de recogida de información elaborados en función de las necesidades (Anexo II).

3.*Controlar los resultados conseguidos de forma periódica para seguir avanzando*. Sería la evaluación final, que nosotros planificamos como un ejercicio de reflexión realizado periódicamente para comprobar los aprendizajes adquiridos. Trabajamos con tres instrumentos:

a) Elaboración y exposición en equipo de trabajos monográficos.

b) Elaboración y presentación del dossier de prácticas del alumnado.

c) Elaboración de ejercicios escritos parciales y/o finales (cuestionarios sobre el contenido básico de la asignatura).

En todas estas opciones se fomenta la participación del alumnado. La exposición pública pretende desarrollar la competencia oral, y es valorada por todos los asistentes. El *dossier de prácticas del alumnado* tiene una parte importante dedicada a la autoevaluación individual y colectiva. Y los ejercicios escritos se plantean de forma que se le ofrece al alumnado la posibilidad de plantear cuestiones que consideren básicas en cada tema, y sobre ellas el profesorado plantea la prueba.

Para que estas acciones se puedan desarrollar de forma efectiva necesitamos de la participación incondicional del alumnado, al que deberemos formar en la faceta evaluadora, ya que no tiene hábitos para realizar esta tarea que tradicionalmente no ha desempeñado. Hay que dar al alumnado un protagonismo relevante, para poder llegar hasta la autoevaluación, que debe ser el objetivo último que nos planteemos al desarrollar esta filosofía de trabajo.

4. *Resultados y conclusiones*

De este enfoque metodológico que hemos puesto en práctica durante tres cursos, contamos ya con argumentos suficientes para tener una primera valoración de los agentes implicados y que nos anima a seguir con nuevas adaptaciones para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las fuentes de información que utilizamos son los instrumentos de autoevaluación que el alumnado utiliza en los apartados relacionados con el desarrollo de la asignatura y las valoraciones del profesorado participante en el proyecto. Además, en algún momento del desarrollo del proyecto, se ha contado con observadores externos (otros compañeros de otras asignaturas), que asisten de forma inesperada en algún momento para valorar la situación tal como se está produciendo.

En base a esos materiales podemos establecer una serie de

conclusiones generales:

a) En cuanto a la evaluación realizada por el profesorado sobre esta innovación metodológica, en comparación con el desarrollo de la asignatura con otra metodología menos participativa, se observa una mayor asistencia a clase del alumnado, una mayor implicación en las tareas, una mejor calidad de las tareas y los trabajos realizados; y unos mejores resultados académicos obtenidos.

b) El profesorado apunta también que el grado de consecución de los objetivos propuestos ha sido elevado; que ha aumentado la comunicación docente - discente; que hay una mayor participación del alumnado en la asignatura y un mayor interés en realizar las prácticas propuestas y, que consecuencia de todo ello, los resultados académicos son excelentes.

c) Y también plantea la queja de la dificultad que entraña embarcarse en proyectos de innovación de esta envergadura con un número tan elevado de alumnos/as, ya que genera un exceso de trabajo importante, sin el trabajo colaborativo del equipo docente, el proceso de adaptación resultaría más complicado todavía

d) El alumnado, a través del ejercicio de autoevaluación, valora positivamente la metodología de trabajo en equipo; el diseño de la asignatura; los materiales portados a través de la Guía de prácticas; y la metodología evaluadora aplicada.

e) Sobre la metodología utilizada, el alumnado la valora como de gran utilidad y motivación por estar basada en actividades prácticas. El trabajo en equipo les ha resultado muy satisfactorio, y valoran mucho el realismo que se intenta reflejar a través del plan de prácticas, por lo que ayuda a conocer el funcionamiento de un centro educativo. Como inconveniente señalan la complejidad que implica todo cambio didáctico.

f) Con relación a los materiales que se les ha proporcionado, el alumnado entiende que han sido muy útiles para realizar las prácticas y han facilitado mucho la realización de las actividades. Aunque a veces se han encontrado con dificultades de comprensión e interpretación.

g) Y por último, en cuanto al trabajo colaborativo, el alumnado se siente satisfecho de haber experimentado una dinámica de trabajo distinta, trabajando en un proyecto común, y al mismo tiempo cada persona del equipo se responsabiliza del buen funcionamiento de las tareas. Lo consideran un aprendizaje de competencias básicas para su futura profesión.

En general podemos decir que tanto por parte del profesorado como del alumnado se ha producido una valoración positiva del proyecto de innovación desarrollado a lo largo de tres años, y que ha ido sufriendo modificaciones en función de las consideraciones que se hacían y de las posibilidades que se proponían.

5. *Referencias bibliográficas*

Álvarez, J.D., Grau, S., Tortosa, M.T. y Lledó, A. (2008). Desarrollo de competencias en la asignatura organización del Centro Escolar. En Lozano, I. y Pastor, F. *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI.* Pp. 1172. Alicante: Universidad de Alicante.

Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Álvarez, J.M. (2009). La autoevaluación. I Congreso de Docencia Universitaria, Vigo, 2 - 4 de julio (en papel).

De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo.

Declaración de Bolonia, 19 de Junio de 1999.

Giné, N. (Coord.). (2009). *Aplicación de la carpeta de aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Grau, S. (2005). *La organización del centro escolar. Documentos para su planificación.* Alicante: ECU.

Guía docente. Organización del Centro Escolar. (2009-2010) Universidad de Alicante.

Martínez Lirola, M. (2008). "Una propuesta de evaluación en el EEES: el uso del portafolio en una clase de idiomas". *Porta Lingarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 9: 23-34.

Rodríguez, J. L. (2004) *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
MEC (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Madrid. MEC.

ANEXO I

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DISCENTE.

PAUTAS DE VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DESARROLLADA
Evaluación del trabajo del equipo
EVALUACIÓN EN CONJUNTO. Valorar el trabajo realizado por el equipo: organización, participación, ventajas, problemas… Se valorará del 1 al 10.
EVALUACIÓN INDIVIDUAL. Valorar el trabajo en la producción del equipo de cada uno de sus componentes. Se valorará del 1 al 10.
Evaluación de los trabajos de exposición de los otros equipos
EVALUACIÓN GLOBAL. Valorar el trabajo de preparación y exposición global de cada uno de los otros equipos de clase. Valoración del 1 al 10.
EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES. Valorar la participación de los compañeros componentes de los otros equipos. Valoración individual del 1 al 10.
Evaluación de la asignatura (aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora)
PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS. Valorar el material que se ha utilizado en el desarrollo de la asignatura, la dinámica de trabajo utilizada, y la aportación de los contenidos a vuestra formación.
PLAN DE PRÁCTICAS. Valorar el desarrollo del proyecto de prácticas.
OTROS ASPECTOS

ANEXO II

ESTADILLO DE EVALUACIÓN CONTINUA DE CADA EQUIPO

GRUPO 1				
COORDINADOR/A				
Fecha	Estado del trabajo	Necesidades	Sugerencias	Observaciones individuales

Prácticas que desarrollan laboratorios exitosos en torno a la formación de jóvenes investigadores y a la producción de conocimiento científico. El caso del Departamento de Fisiología, Biofísica y Neurociencias del CINVESTAV

Eduardo Remedi Allione

Sylvie Didou Aupetit
Cecilia Oviedo Mendiola
Rosalba Genoveva Ramírez García
Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-IPN. México

1. *Introducción*

Este trabajo recupera diversos elementos de la investigación sobre prácticas que desarrollan dos laboratorios exitosos en México en torno a la producción de conocimiento científico. Explora también la forma en que tales lógicas de producción son transmitidas y articuladas en los procesos de formación de investigadores. Da continuidad a un estudio sobre grupos científicos en México y América Latina [(13)] , además de promover una línea de investigación escasamente atendida en México y con importantes antecedentes en países anglosajones. [(14)]

En la exposición se explora el modo en que se construye una comunidad de especialistas reconocida por sus pares locales e internacionales. Se da cuenta de los elementos de autonomía institucional que hacen posible el trabajo de los grupos científicos. Se observan las marcas simbólicas e imaginarias en las que se sostienen las tareas fundamentales de investigación y formación. Se relevan las expresiones de la cultura presentes en los laboratorios estudiados, las formas de participación en las comunidades de práctica y epistémicas, así como los aprendizajes que ahí se generan.

2. *Los casos seleccionados y la metodología*

Se eligieron dos laboratorios del Departamento de Fisiología, Biofísica y Neurociencias (DFBN) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional, en México. Al frente de los mismos hay dos líderes de tercera generación que sobresalen por su producción científica y formación de investigadores, una es investigadora destacada en el área de fisiología celular y otro es investigador destacado en el área de neurociencias.

Ambos son jefes de un laboratorio. Son investigadores de alrededor de 50 años con una carrera científica sólidamente construida. En el Cinvestav ocupan las categorías altas del sistema de clasificaciones y reconocimientos [(15)] : la investigadora es "líder científico" y el

investigador "líder de área". En el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) [(16)] , otra importante fuente de reconocimiento que reúne a los científicos mexicanos de diferentes áreas del conocimiento, ambos ocupan la categoría más alta. El laboratorio de uno de los líderes (el de neurociencias) ha sido ubicado como caso de control para identificar elementos comunes y diferenciados de la cultura de los laboratorios del Departamento. La información proveniente de los registros de observación en dicho laboratorio está presente en los datos, categorías y configuraciones elaboradas en la investigación.

La selección de estos dos líderes se realizó tomando en cuenta diversos criterios: productividad académica, generación de patentes, capacidad formativa, participación en redes, asociaciones y comunidades científicas. Se trata de investigadores que han recibido diversos reconocimientos a su producción científica y a sus actividades de formación. Ambos registran una importante producción científica en revistas de prestigio internacional. La investigadora ha recibido, además, certificados del Institute for Scientific Information (ISI), por su alto nivel de citas en la literatura científica internacional en los últimos diez años. El reconocimiento a su actividad como formadora de investigadores se ha visto reflejado en los premios otorgados a sus estudiantes por las mejores tesis en su área de conocimiento.

En el desarrollo de la investigación se han empleado tres dispositivos para abordar los casos:

1) Dos entrevistas de encuadre realizadas a profundidad con los líderes seleccionados, recuperando diversos elementos de las trayectorias personales y académicas.

2) Veinte observaciones en los laboratorios relevando la vida cotidiana en los mismos: arquitectura del lugar, interacciones, pautas de trabajo, sujetos que participan, producciones que se generan, etc.

3) Treinta entrevistas participantes realizadas en situaciones coyunturales durante las observaciones, sin el uso de aparatos magnetofónicos, a fin de comprender los sentidos de organización de la actividad que se desarrolla en los laboratorios, posiciones que los sujetos ocupan en el desarrollo del trabajo, el uso de aparatos,

sustancias y materiales, las construcciones que producen, etcétera.

Con base en las notas del trabajo de campo se ha procedido a la construcción de los registros. Esta tarea ha implicado un intenso esfuerzo de dilucidación de los términos utilizados por los sujetos investigados en su trabajo de producción de hechos científicos que implicó búsquedas de información vía Internet y otras fuentes sobre funciones y usos de aparatos, materiales y técnicas observados, lectura de materiales producidos en el laboratorio, etc. Este mismo esfuerzo ha estado implicado en la reconstrucción de las entrevistas *in situ.*

En paralelo al levantamiento de los datos se ha revisado de manera exhaustiva el material bibliográfico producido sobre conocimiento científico, construcciones y contextos del hacer ciencia, sobre enfoques clásicos, corrientes constructivistas y perspectivas recientes que llevaron a lecturas de autores como Ben-David, Callon, Knorr-Cetina, Kreimer, Latour, Law, Shin, etc., y a la relectura de autores clásicos como Merton, Bourdieu, Bachelard, etc.

Una actividad continua ha consistido en la búsqueda de nuevos datos con dos propósitos:

1) Actualizar la información para reconstruir una y otra vez las trayectorias académicas y personales de los líderes estudiados, además de avanzar en el conocimiento de la red de sujetos con los que colaboran, de los lugares de producción y construcción de redes epistémicos.

2) Profundizar en las biografías personales y académicas del fundador de la institución y del departamento, de los sujetos que formaron parte de los núcleos pre-fundacionales, de los primeros alumnos, profesores fundadores, etc.

3. *Pilares de la autonomía institucional y excelencia científica*

El Cinvestav es una institución singular que surge en 1961 sin sujeción a las estructuras y constreñimientos propios de las instituciones académicas hegemónicas del país en esa época. Para la realización de

sus funciones recibe un subsidio que anualmente le fija el Gobierno Federal en su Presupuesto de Egresos. Además de dicho subsidio, el Centro es apoyado con aportaciones provenientes de diversas fuentes: empresas de participación estatal o privadas, organismos descentralizados, instituciones extranjeras, del sector industrial y de particulares. Los objetivos fundamentales que el Cinvestav persigue son: preparar investigadores y profesores especializados que promuevan la constante superación de la enseñanza y generar las condiciones para la realización de investigaciones originales en diversas áreas científicas y tecnológicas que permitan elevar los niveles de vida e impulsar el desarrollo del país. En la actualidad, el Centro cuenta con 28 departamentos académicos organizados en 9 Unidades; dos localizadas en la Ciudad de México y siete localizadas en el interior de la República Mexicana. En el Cinvestav se imparten cursos para graduados y posgraduados, a quienes se otorgan los grados académicos de Maestro o de Doctor en Ciencias en la disciplina que hayan cultivado.

Al iniciar esta investigación el Departamento contaba con 29 investigadores, 44 auxiliares de investigación, 28 técnicos, 33 alumnos activos en el posgrado, 8 investigadores realizando estancias posdoctorales y 2 más haciendo estancias sabáticas. Todos los investigadores del Departamento pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y se concentran en las categorías más altas. De acuerdo con las clasificaciones y reconocimientos del propio Cinvestav, el 40% alcanza niveles de liderazgo, de los cuales el 50% es reconocido como "líder de área", 25% como "líder científico" y otro 25% como "líder internacional".

En la producción acumulada del Departamento, destacan más de mil artículos en revistas indexadas, miles de citas en Science Citation Index, 248 alumnos graduados, participación activa de los investigadores en Sociedades Científicas y Comités Editoriales Internacionales, múltiples distinciones y premios a los investigadores, entre otros, Premios Nacionales de Ciencias y Artes, Príncipe de Asturias, Weisman, Syntex, Houssay, Elizondo, etc.

La *'impronta genética'* que marca el desarrollo del Centro y de sus

departamentos, queda plasmada en el mandato institucional que su fundador, Arturo Rosenblueth, caracteriza como los *'10 genes de la excelencia'*. Estos constituyen las marcas simbólicas mediante las cuales su fundador busca hacer del Centro, de sus investigadores, de sus formas de organización y de evaluación del trabajo académico, el centro de una intensa actividad de producción y formación científica.
Son marcas que atienden diversas dimensiones:

Características de la institución	• Organismo descentralizado • Administración al servicio de la academia
Rasgos en la organización del trabajo académico	• Libertad plena de investigación • Formación exclusiva en posgrado • Vínculo estrecho entre investigación y formación de investigadores. La formación de estudiantes se articula alrededor de los proyectos de investigación y del trabajo de laboratorio. Variadas estrategias de reclutamiento, rigurosos criterios de admisión y seguimiento sistemático del trabajo de investigación y formación. En este proceso tienen un papel central los pares de cada departamento, por la vía de seminarios departamentales, comités de seguimiento de los avances de los alumnos, etc.
Perfil de los investigadores	• Grado de doctor • Autonomía académica del investigador para definir y desarrollar su línea de trabajo: objeto, orientación, tiempos. • Plena participación en comunidades epistémicas (colegios invisibles) bajo la idea de evitar el desarrollo de comunidades estrechas y cerradas.
Condiciones laborales	• Tiempo completo y exclusivo como forma de asegurar "un solo compromiso y una sola lealtad” • Evaluación permanente y no definitividad. Ninguno de los nombramientos es vitalicio. Los contratos son de uno a cuatro años, renovables por productividad. Nivel salarial adecuado y correspondiente a parámetros de evaluación de la productividad y exclusividad.

La trayectoria biográfica y académica del líder fundador, sus experiencias formativas en relación con la idea innovadora del hacer ciencia y con los rasgos de las estructuras organizativas que la hicieran florecer, llevaron a una definición donde los departamentos fungirían como las unidades básicas de la organización, y habría pleno respeto a las decisiones que adoptaran sus Colegios de Profesores; y los laboratorios funcionarían como las unidades productivas de investigación y formación.
La *'impronta genética'* establecida en el mandato fundacional de esta Institución, concebida como pequeña y trascendente por su fundador A. Rosenblueth, se puede observar tanto en sentido diacrónico y macro organizacional, como en una lectura micro y de carácter

sincrónico en la actividad de los laboratorios.

4. *Iniciar, sostener y legitimar la producción del laboratorio*

De la misma manera que la autonomía del investigador es una condición para asegurar la producción científica del Centro y Departamento, para los líderes científicos de los laboratorios observados no hay posibilidad de desarrollar líneas de investigación autónomas sin contar con un laboratorio propio. Para lograrlo realizan un intenso trabajo de gestión, de búsqueda de financiamiento a través de diversas fuentes, primero, para dotar al laboratorio de los aparatos y materiales necesarios; después, para impulsar y dar continuidad a los diversos proyectos de investigación. En el caso de los laboratorios estudiados, la principal fuente de financiamiento es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), organismo responsable de la promoción de las políticas de ciencia y tecnología en México. Es probable que el financiamiento por parte de organismos y fundaciones internacionales ocurra en mayor medida entre los científicos que han logrado el reconocimiento como "líderes internacionales" por sus participaciones y contribuciones en comunidades epistémicas más amplias.

Por otra parte, el sostenimiento y gradual consolidación de la producción científica en el campo específico de cada laboratorio, demanda de su líder un intenso trabajo de intercambio, comunicación y legitimación en los colegios 'visibles e invisibles', tanto internos y externos a la institución, como locales e internacionales. Los líderes científicos no sólo atienden los parámetros de valoración explícitos establecidos por los 'colegios visibles', requieren trabajar intensamente en la construcción de credibilidad en el plano de los 'colegios invisibles".

Los niveles de producción que alcanzan los líderes científicos y que les otorgan posiciones y reconocimientos en la comunidad epistémica se explican por las acciones, concepciones e inversiones sostenidas de los sujetos en sus trayectorias académicas. La legitimación que logran en la comunidad científica registra importantes procesos de conversión de los líderes y graduados consolidados del laboratorio. Estos procesos

inician en el trayecto formativo, desde el grado a la estancia posdoctoral, en la elección del líder científico o del laboratorio de prestigio para realizar la estancia; en las inscripciones que realizaron en los laboratorios relevando líderes y equipos de trabajo; en el proceso de construcción de un laboratorio propio; en las subvenciones logradas para el equipamiento, formación y consolidación del equipo de trabajo; en los procesos jugados hegemónicamente en la producción del hecho científico; en las publicaciones logradas y en los reconocimientos obtenidos.

Es en este terreno donde las tácticas y estrategias para sostener las posiciones logradas en la trayectoria académica adquieren gran importancia. Van desde localizar las configuraciones del campo donde conviene invertir, las redes en las que deciden participar, las estrategias para sostener contactos y lograr financiamientos, las revistas en las cuales publican, las formas de producción en colaboración, las coautorías, los niveles de participación que promueven y reconocen al momento de publicar; en los lugares ocupados en la publicación; las redes que legitiman o en las que buscan ser legitimados a través de las citas, etc.

Dos movimientos se articulan en los laboratorios en la construcción de los colegios invisibles. Uno de carácter centrípeto, que atrae al laboratorio a investigadores visitantes de otras instituciones en estancias de trabajo, estancias posdoctorales, seminarios de investigación interinstitucionales, etc. El segundo, de carácter centrífugo, donde los miembros del laboratorio participan de estancias de investigación en instituciones foráneas, en estancias posdoctorales, sabáticas o de investigación. Este doble movimiento de hélice se articula en el laboratorio en el trabajo que desarrollan los grupos y/o equipos. Es ahí donde los conocimientos se integran en un perspectiva interdisciplinaria y quedan enlazados en las redes especializadas de intercambio y circulación del conocimiento científico. En este movimiento que va del laboratorio a la red, se construyen las comunidades epistémicas.

En esta lógica se juega fuertemente el capital simbólico que va acumulando el investigador. Se trata de una especie de *'crédito*

personal' que otorga diferentes *'grados de credibilidad'* que se evidencian, hacia adentro, en la selección de alumnos que realiza, la aceptación de estancias posdoctorales y de investigación, el análisis de bienes producidos en relación con la inversión realizada: patentes, artículos publicados o resultados preliminares de investigación en un área inexplorada. Hacia afuera, en las comunidades epistémicas, en las estancias de investigación, períodos sabáticos, congresos a los que asiste, contactos que potencian el capital simbólico o abren fuentes de financiamiento.

5. *El habitus del laboratorio*

En el primer acercamiento a los líderes seleccionados se nos señaló de manera enfática: "Nosotros no somos un grupo. Somos un laboratorio". Esta frase que podría haber pasado desapercibida, obligó a repensar nuestro lugar de inscripción: de observación y análisis, y nos llevó a desplazar el interés de la observación, de los vínculos entre los sujetos, al lugar: el laboratorio. Este giro permitió acercarnos a micro procesos y observar en lo cotidiano cómo se construyen los hechos en el laboratorio y cómo podemos dar cuenta los 'foráneos' -nosotros- de esa construcción.

Desde las primeras observaciones en los laboratorios advertimos que los parámetros a los que estábamos acostumbrados cuando hacíamos trabajo de observación para estudiar las lógicas presentes en las instituciones educativas, particularmente en el aula como unidad de información, variaban de manera sustancial en nuestros primeros registros sobre la vida que se desarrollaba en los laboratorios y en las instituciones de investigación donde los mismos están inscritos, exigiéndonos un nuevo posicionamiento en el levantamiento de los datos empíricos y en los constructos conceptuales y metodológicos que debíamos movilizar. Pasamos de *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970) y *La vida en las aulas* (Jackson, 1968), a *La vida en el laboratorio* (Latour y Woolgar, 1997) y*La fabricación del conocimiento* (Knorr Cetina, 2005).

En la arquitectura del laboratorio, como señala Roland Barthes, el espacio configura. La organización y ocupación del espacio está pautada por los ritmos de la actividad experimental. Hay lugares

asignados en los que los sujetos trabajan laboriosamente en sus experimentos. Sin embargo, por las características de los proyectos, la necesidad de uso de los aparatos, la búsqueda e intercambio de materiales, información y apoyo, así como la continua supervisión del líder científico, hacen de este espacio un lugar donde los desplazamientos ocurren, con cierto orden, casi en todas direcciones, y en ocasiones, de manera desenfrenada.

Para entender el sistema de inscripción que se produce en el laboratorio y su valor en la producción obtenida, ha sido necesario detenernos en los registros, analizarlos y relevar los habitus que se construyen en el lugar. Leer micro procesos en el laboratorio, implica reconocer y distinguir a los sujetos que ahí se encuentran, los aparatos y las continuas interacciones entre sujetos/aparatos/ muestras. Durante largas jornadas los sujetos pasan marcando, codificando, corrigiendo, leyendo y escribiendo. El laboratorio tiene la apariencia de un sistema de inscripción gráfica tal como ha sido señalado por Knorr Cetina, Latour y Woolgar.

La actividad de los laboratorios observados se organiza en torno a dos procesos diferenciados: un trabajo artesanal de construcción de datos, registros y operaciones con aparatos de inscripción; y un trabajo de construcción de ideas, razones, teorías, donde las lecturas, seminarios y la escritura ocupan un lugar central. Detrás de estos procesos se observa una comunicación formal articulada en seminarios de investigación, presentación de avances de tesis, etc., la cual porta una lógica particular; por otro lado, una comunicación informal que se sostiene en el trabajo cotidiano, en los intercambios alrededor de actividades prácticas. La comunicación tiene componentes verbales que dan cuerpo a intercambios no verbales en los que se hace referencia constante al modo correcto de hacer las cosas, a la necesidad de evitar procesos de contaminación que afecten la dinámica de trabajo del laboratorio, etc. Todo esto se encuentra siempre atravesado por comentarios incidentales en relación con la música que se escucha, la temperatura, algún evento institucional o social, las posiciones ocupadas, los avances presentados en los seminarios departamentales, etc.

Estas comunicaciones se dan entre los miembros del laboratorio a partir de sus trayectorias y posiciones ocupadas en el campo. Observar un grupo en un laboratorio es reconocer la existencia de varias trayectorias entretejidas donde puede advertirse por ejemplo, que el status de un técnico depende de la extensión o dominio de las operaciones de las que se ocupa. Así, el estatus de los técnicos cuyo trabajo consiste simplemente en lavar objetos de cristal, es significativamente inferior al de los trabajos que implican la responsabilidad de todo un proceso. De igual manera pueden diferenciarse los lugares que ocupan los ayudantes por las responsabilidades que asumen, o los procesos diferenciales en las actividades que despliegan alumnos de maestría, doctorados o posdoctorados. El laboratorio sostiene jerarquías visibles y no visibles, otorga legitimaciones y confiere diferentes grados de estatus. En este proceso se juegan diferentes posiciones de poder simbólico e imaginario.

Dos tipos de capital son observables en el laboratorio: el capital de habilidades que portan los sujetos y que se manifiesta en las destrezas, técnicas, disposiciones que portan por sus trayectorias de apropiaciones prácticas y, el capital cultural configurado en sus trayectorias académicas: lugares de formación, profesores, tutores, primeros trabajos publicados, etc. Se podría agregar el capital social que, en el caso de los líderes estudiados en la investigación, es notorio en sus diferencias de inscripción genealógicas, como lo revelan sus biografías. Estos capitales están presentes y jugados en el habitus perceptible en el laboratorio, en las prácticas experimentales que se realizan y que ponen en juego hábitos, creencias y conocimientos sistematizados.

En el análisis de las prácticas observadas encontramos que el laboratorio puede entenderse como una construcción colectiva de una práctica local que hace posible cumplir con las exigencias de la institución. Una lectura superficial de los datos muestra que los sujetos en el laboratorio trabajan individualmente, y en parte ocurre así, pero aun cuando sus actividades se definen y organizan desde una perspectiva particular, un análisis más profundo permite observar que

cada sujeto es importante para los demás. El concepto 'Comunidad de Práctica' (Wenger, 2001), permite entender que estamos ante una *'colectividad situada'* que sustenta una memoria colectiva y permite a los individuos llevar a cabo sus actividades, su trabajo, sin que sea necesario que lo sepan todo; es una comunidad que genera perspectivas y términos concretos que permiten la consecución de lo que es necesario hacer, que ayuda a los principiantes a incorporarse a la comunidad participando en su práctica e incrementando gradualmente su participación hacia papeles de ejecución experta, transitando de la participación periférica legítima a la participación plena.

6. *Referencias bibliográficas*

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2005 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

Jackson, P. W. (1975 [1968]). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

Knorr Cetina, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Latour, B. (1997). *Science in Action. How to follow scientists and engineers through society.* Cambridge, Massachusetts.

Latour, B., and Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.

Law, J. (1986). "On Power and Its Tactics: A View From The Sociology Of Science". *The Sociological Review*, 1-38.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Las escuelas de tiempo completo en México: Una apuesta por la mejora de la calidad y la equidad educativa

Guadalupe Ruiz Cuellar

Margarita Zorrilla Fierro

Patricia Langford de la Rosa

Universidad Autónoma de Aguascalientes. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México

1. *Contextualización*

En 2005 México contaba con poco más de cien millones de habitantes; aunque a lo largo de casi medio siglo la tasa de natalidad ha mostrado una tendencia continua al descenso que ha modificado la estructura por edad de la población, el sistema educativo mexicano es aún de grandes dimensiones. En su vertiente escolarizada atendía, según las cifras correspondientes al inicio del ciclo escolar 2008-2009, a poco más de 33 millones y medio de estudiantes en tres *tipos* educativos: básico, medio superior y superior (INEE, 2009).

El tipo educativo básico, el de interés en esta comunicación porque a él se dirige el Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), comprende la educación obligatoria y se integra por tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. En cada uno de estos niveles funcionan diferentes *modalidades*, es decir, variantes de los servicios educativos que tratan de responder en algunos casos a características socioculturales de la población, como es el caso del preescolar o la primaria indígena, y, en otros, al tamaño de las poblaciones donde se ofrecen los servicios, como el preescolar y la primaria comunitaria o la telesecundaria, que se asientan en localidades rurales pequeñas y por lo general aisladas geográficamente.

La cobertura de la educación básica se ha extendido en forma notable a lo largo de varias décadas, especialmente en el nivel de educación primaria. Hoy en día los rezagos principales se advierten en la educación secundaria, la que atiende a la población de 12 a 15 años de edad. De acuerdo a los datos correspondientes al ciclo escolar 2008-2009, a nivel nacional la cobertura neta en este nivel ascendía a 82.4% (INEE, 2009: 149), si bien, este promedio encierra diferencias marcadas entre las entidades del país.

En un sentido más general, la desigualdad educativa en cuanto al acceso a la educación se expresa en la mayoría de los indicadores que permiten caracterizar al sistema educativo mexicano: en el ingreso oportuno a los distintos niveles educativos, en la trayectoria regular o no a lo largo de los estudios y, en consecuencia, en el egreso oportuno o fuera de la edad normativa en cada caso, por citar algunos. En la actualidad, con información proveniente de las diversas evaluaciones

externas que se realizan en el país, la desigualdad se manifiesta de manera claramente preocupante en los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos: "todas las evaluaciones nacionales e internacionales apuntan en igual dirección: la de la abismal diferencia que hay entre los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos provenientes de medios más o menos acomodados, que asisten también a escuelas diferentemente dotadas" (INEE, 2007: 124).

El círculo vicioso que se establece entre características de la demanda por educación y condiciones de la oferta educativa ha sido ampliamente demostrado:

Muchos trabajos estudian los factores que inciden en los resultados que alcanzan los alumnos en los sucesivos niveles y grados del trayecto escolar, así como en los distintos establecimientos del sistema educativo. Desde hace al menos medio siglo, esos estudios distinguen los factores que pertenecen al ámbito de la escuela misma y los del contexto en que se ubica [...]

Más allá de la dificultad para deslindar con claridad el efecto de los factores del entorno y la escuela, la gran desigualdad de los resultados escolares se explica, sin duda, por la conjunción de ambos. Los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas (INEE, 2007: 11-12).

Ante una realidad que es patente desde muchos años atrás, el gobierno federal mexicano ha implementado diversas políticas de atención a la desigualdad educativa. Entre 1992 y 2006 operaron cinco programas compensatorios en México; en general, estos programas destinaron recursos a enriquecer la oferta educativa mediante la provisión de materiales didácticos y mejora de la infraestructura escolar, la actualización de docentes y directivos y la provisión de incentivos a los primeros. Aunque su cobertura fue ampliándose a lo largo de los años en que estuvieron en funcionamiento, se trata de programas enfocados a las entidades y sectores que mostraban mayor rezago educativo y social.

El Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PNETC), establecido apenas hace tres años en el país, se inserta en esta lógica de atención a la desigualdad. Su propósito es ampliar las oportunidades de aprendizaje de niños y jóvenes a partir de la ampliación del tiempo dedicado a la jornada escolar. El programa aspira a lograr equidad y calidad a fin de distribuir de mejor manera el conocimiento y acercar experiencias formativas diversificadas a los alumnos de las escuelas de educación básica públicas.

En México, los programas federales cuyos fondos se ejercen de acuerdo a Reglas de Operación deben ser evaluados por instancias externas. Estas evaluaciones cubren diferentes facetas de la vida de un programa, desde su diseño hasta su impacto, pasando por su operación y desempeño. En el caso del PETC, la evaluación del diseño del programa fue realizada a un año de su creación (Zorrilla, 2008), por lo cual, fueron identificadas algunas carencias y áreas susceptibles de mejora. Hoy en día, el programa ha avanzado de manera importante en varios ámbitos. Esta comunicación se enfoca en los aspectos relativos a la gestión escolar que el PETC trata de promover en las escuelas de educación básica que se han incorporado a él.

2. *La gestión escolar impulsada por el Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo: un proceso de aprendizaje en desarrollo*

2.1. *El PETC: antecedentes y definiciones básicas*

La extensión de la jornada escolar cuenta con antecedentes tanto en México como en otros países; esto es resultado, en buena medida, de la preocupación más o menos reciente por mejorar la calidad educativa:

Hasta comienzos de los 80, el problema de la organización del tiempo y de la jornada escolar no era una preocupación relevante para las políticas educativas en América Latina. Sin embargo, con las reformas educativas que se han impulsado desde entonces, el tema ha adquirido mayor relevancia, ya que los sistemas educativos se ven obligados a reorganizar su estructura en función de la calidad y no de la cobertura (PREAL, 2002: 2).

La calidad de la educación es un término de múltiples acepciones; sin

embargo, es frecuente que se le reduzca a los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos por un sistema educativo, y medidos a través de evaluaciones externas. En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ha difundido una concepción de la calidad educativa que da cuenta de sus múltiples facetas o dimensiones; desde la perspectiva de este organismo un sistema educativo es de calidad si (INEE, 2004: 10):

*Establece un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos (**pertinencia**) y a las necesidades de la sociedad (**relevancia**).*

*Logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos en los tiempos previstos para ello (**eficacia interna y externa**).*

*Consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales, con lo que la educación será fructífera para la sociedad y el propio individuo (**impacto**).*

*Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes, y los usa de la mejor manera posible, evitando derroches y gastos innecesarios (**eficiencia**).*

*Tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, las comunidades y las escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible de estudiantes (**equidad**).*

La complejidad de la noción de calidad educativa tiene que ver, entre otras cosas, con la dificultad de optimizar simultáneamente todas sus dimensiones; por ejemplo, en la medida en que la cobertura crece y se alcanza a la población más inaccesible y que enfrenta peores condiciones contextuales, es prácticamente inevitable que la eficacia disminuya. Sin embargo, las políticas educativas tienen que actuar en éstos y los demás frentes que supone mejorar la calidad de la educación.

En este contexto, "la idea de organizar y poner en marcha escuelas que funcionen con un horario extendido obedece a diferentes

circunstancias, requerimientos y expectativas de la política educativa que se impulsa en cada país para el mejoramiento de los aprendizajes" (SEP, 2009: 30). En varios, las iniciativas coinciden en su focalización en las poblaciones que viven en condiciones de pobreza y rezago educativo, como una condición indispensable para atenuar al menos las desigualdades sociales y educativas que, en el caso de México son particularmente acentuadas:

La modalidad de las escuelas de Tiempo Completo es una de las estrategias de mayor impacto en lo referido al abatimiento de las brechas de los aprendizajes entre niños que provienen de contextos socioculturales extremos, registrando además efectos positivos sobre los niveles de repetición, rezago, extraedad y deserción. Estos resultados son especialmente relevantes si se considera que dicha modalidad se ha ido extendiendo en contextos socioculturales críticos. En ese sentido se considera como línea prioritaria de las políticas educativas aumentar la población atendida en esta modalidad (ANEP, 2009).

El PETC se justifica en varios elementos: i) el desafío de la equidad y la necesidad de mejorar los servicios educativos que se ofrecen a poblaciones vulnerables; ii) las transformaciones sociales que el país ha experimentado durante los últimos 25 años, particularmente los cambios en la estructura familiar y en los patrones de incorporación de las mujeres al mercado laboral, así como la disminución de la población escolar, que permite aprovechar para jornadas ampliadas los recursos humanos y de infraestructura existentes (SEP, 2009: 14).

El objetivo general del programa se declara en términos de "crear ambientes educativos propicios para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos, conforme a los propósitos de la educación pública básica, y desde la posibilidad que ofrece la incorporación de Líneas de Trabajo en la ampliación de la jornada escolar" (SEP, 2009: 33).

Sin duda, el gran desafío que enfrenta el programa es ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de educación básica, en especial de aquéllos que forman parte de la población en desventaja del país, para promover mejores niveles de logro, mediante el uso

efectivo del tiempo escolar.

2.2. *El desarrollo del programa y sus aportaciones a una gestión escolar renovada*

La evaluación externa del diseño del programa realizada por Zorrilla (2008) debió ceñirse a términos de referencia ya establecidos para este tipo de evaluaciones por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL) del gobierno mexicano. Este marco obliga a poner la atención en temas relativos a la planeación del programa, algunos de carácter muy técnico, pero otros de importancia sustantiva, como la definición misma del problema social que se pretende atender o la población destinataria de las acciones. Un análisis específico de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas puso de manifiesto la inexistencia de un diagnóstico que sustentase la razón de ser del programa y de orientaciones pedagógicas para guiar el desarrollo de una educación integral de los educandos mediante el aumento de las oportunidades de aprendizaje en el marco de la extensión de la jornada escolar.

A dos años de distancia de la primera evaluación realizada al programa, el PETC cuenta con importantes desarrollos en ámbitos estratégicos de su operación y funcionamiento. Las expectativas de esta política federal, tanto en materia pedagógica como organizacional están claramente establecidas y se han desarrollado estrategias y materiales de apoyo para los integrantes de los equipos docentes y figuras clave de apoyo como los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos. Sin desconocer la relevancia de las orientaciones en cuanto a la dimensión pedagógica, esta comunicación se centra, por el campo temático del congreso en el que se presenta, en la dimensión organizativa al interior de los centros escolares.

La evaluación del diseño del programa llamaba también la atención sobre la necesidad de definir las orientaciones de gestión del centro escolar en el marco de la ampliación de las oportunidades de aprendizaje (Zorrilla, 2008: 42). Los recursos que el programa ha generado en los dos últimos años en relación con la organización de los centros escolares -materiales de apoyo a las figuras educativas de la escuela de tiempo completo, un curso sobre gestión y desarrollo

educativo dirigido a directores y equipos de supervisión-, avanzan en la dirección señalada por la evaluación externa y dejan ver los ejes en que descansa este componente fundamental de las escuelas de tiempo completo: el trabajo colegiado y colaborativo de los docentes y directivos; el liderazgo académico de parte del director; la planeación, el seguimiento y la evaluación de las acciones realizadas; la participación de los padres de familia y la vinculación con la comunidad de la que forma parte la escuela; el apoyo de las figuras de supervisión y asistencia técnico-pedagógica; la formación y el desarrollo profesional del personal docente.

Estos ejes cuentan con antecedentes en otras políticas y programas del gobierno federal mexicano; el programa *La gestión en la escuela primaria. Proyecto de investigación e innovación*, desarrollado entre 1996 y 2002, y el *Programa Escuelas de Calidad (PEC)*, iniciado en 2001 y vigente hasta la fecha, ponen el énfasis en transformar la gestión escolar como una condición necesaria para el mejoramiento pedagógico y de los aprendizajes de los alumnos (Zorrilla, 2008: 4). En general, tanto estos programas como el de jornada ampliada se fundamentan en los hallazgos de la investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela, como puede deducirse de los factores mencionados a los que apuesta la gestión en las escuelas de tiempo completo.

En este contexto, la idea fundamental es que la gestión debe transformarse en las escuelas de tiempo completo, porque no se trata de seguir haciendo lo mismo que se hace en una escuela "convencional" o de jornada regular:

Para que el tiempo adicional de que disponen las Escuelas de Tiempo Completo se traduzca efectivamente en la mejora de los aprendizajes de los niños [y jóvenes] que acuden a ellas, es indispensable que se desarrolle un trabajo de gestión en sus dimensiones pedagógica, organizativa, administrativa y comunitaria, cuidadosamente planificado, organizado y monitoreado, el cual se espera que sea realizado con base en [la] colaboración de la comunidad escolar, incluyendo a sus distintos integrantes: docentes, alumnos, padres de familia, directivos escolares y miembros de la comunidad en donde se

localiza la escuela (FLACSO, 2009: 45).

Mejorar la gestión implica pues, entre otras cosas, instalar, reforzar o replantear las tareas de planeación que se realizan en la escuela a fin de lograr los propósitos formativos establecidos por el currículum. Ésta, que es una tarea que cualquier escuela debe abordar, independientemente de la duración de su jornada, cobra especial relevancia en una escuela de tiempo completo por las líneas de trabajo que se deben incorporar y que buscan enriquecer el currículum prescrito a nivel nacional, es decir, para todas las escuelas del país. La escuela de tiempo completo debe fortalecer los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, pero también, promover el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación; favorecer el aprendizaje de lenguas adicionales; e impulsar la formación artística, la recreación y el desarrollo físico y la vida saludable. Avanzar hacia una visión institucional y plasmarla en los documentos y acciones de planeación de la escuela, supone trascender los enmarcamientos tradicionales en las instituciones escolares: "el engarce de las actividades escolares con las líneas de trabajo no requiere necesariamente que se mantenga la división por grupos y grados escolares. Más aún, se puede avanzar en el desarrollo de actividades en las que alumnos de distintos grupos y de distintos grados participen conjuntamente, tal y como se organiza el trabajo en las escuelas multigrado" (FLACSO, 2009: 71).

Mirar globalmente a la escuela requiere también la participación de toda la planta docente en las actividades de la institución a través de un trabajo colegiado y colaborativo. Las escuelas de educación básica en México, tanto las de jornada regular como las de jornada completa prevén los tiempos y espacios para ello, si bien, no parecen ser suficientes. En este sentido, la escuela de tiempo completo representa una oportunidad específica, no sólo para el trabajo en equipo, sino también para el desarrollo profesional de los docentes, consonante con las tendencias más recientes en materia de formación continua de los maestros en servicio, que destacan la pertinencia de las acciones centradas en la escuela y en los colectivos docentes.

Una nueva gestión escolar, como la que pretende impulsar el PETC

descansa asimismo, en un liderazgo escolar eficaz.

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva para mejorar los resultados escolares, al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente escolares.

El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación.

Mientras los países buscan adaptar sus sistemas educativos a las necesidades de la sociedad contemporánea, las expectativas en relación con los líderes escolares y las escuelas, están cambiando. Muchos países han tomado medidas descentralizadoras, haciendo que las escuelas sean más autónomas en su toma de decisiones e imputándoles más responsabilidad por los resultados... (OCDE, 2008 en FLACSO, 2009: 100).

La ampliación de la jornada escolar vuelve a representar un escenario singular para el ejercicio de un liderazgo que han tratado de impulsar políticas previas, por ejemplo, en las *escuelas de calidad* (las adscritas al PEC). El desafío específico en una escuela de calidad está asociado, entre otros aspectos, a la definición o redefinición de la misión y visión de la escuela, centrada ahora en la ampliación de las oportunidades de aprendizaje; el apoyo a la formación continua de los docentes, previsiblemente enfrentados a nuevas exigencias de actuación profesional; el fomento, como ya se decía, al trabajo en equipo al interior de la escuela; la supervisión del desarrollo curricular y las estrategias pedagógicas de los docentes en un contexto de mayor complejidad que el que enmarca el trabajo en las escuelas de jornada regular; o la generación de una cultura de la evaluación que constituya el sustento para la mejora de los docentes y del centro escolar en su conjunto, y que constituye un referente indispensable para una institución que, como la escuela de tiempo completo, requiere monitorear el cumplimiento de sus propósitos conducentes a la equidad y el avance de los alumnos a los que atiende.

En síntesis, los componentes de la gestión en una escuela de tiempo completo no parecen ser elementos distintos a los que deben

contemplarse y ponerse en práctica en cualquier escuela, al margen de la duración de su jornada de trabajo; a los elementos que, como ya se ha dicho, se han venido impulsando en México a través de varias políticas destinadas a la educación básica. No tendrían por qué ser distintos, si, como también se ha señalado, son factores básicos de eficacia escolar, documentados por los estudios realizados en este campo de investigación (Murillo, 2005; Ruiz, 1999).

El asunto crítico es que esos mismos factores deben conjugarse y apuntar, en el contexto de las expectativas del PETC, hacia la construcción de espacios y escenarios distintos para la enseñanza y el aprendizaje, que aprovechen plenamente el potencial de la jornada ampliada, al igual que las herramientas y recursos diseñados para el enriquecimiento del currículum implementado y una formación integral de los alumnos. En realidad:

Toda escuela enfrenta el reto de organizar de la forma más apropiada posible sus actividades, de suerte que consiga el mejor desarrollo de los aprendizajes y de las competencias de sus alumnos. Distintos son los criterios con base en los cuales se puede realizar la gestión en los ámbitos pedagógico-curricular, organizativo, administrativo y comunitario. No obstante, a menudo las escuelas restringen sus decisiones debido a que no cuentan con el tiempo suficiente. Al ampliar la duración de la jornada escolar, la Escuela de Tiempo Completo reduce considerablemente esa limitación. Ahora, contamos con más tiempo. Pero, ¿tiempo es todo lo que hace falta? (FLACSO, 2009: 36).

Sin duda, el tiempo no es condición suficiente pero sí necesaria. De acuerdo con Jennifer Davis, cofundadora de la Iniciativa Massachusetts 2020, "la brecha educativa nunca se reducirá con las restricciones de la jornada escolar tradicional" (En Rubio, 2009). Lograr que la mayor duración de la jornada escolar aporte a un mejor desempeño académico requiere dirigir la gestión escolar, y desde luego la práctica pedagógica, a ese propósito.

3. *Conclusiones*

¿En qué medida han logrado las escuelas de tiempo completo implementar las estrategias y líneas de acción establecidas en la política educativa que da sustento a esta intervención? ¿En qué grado

la ampliación de la jornada escolar se ha traducido efectivamente en una ampliación de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos atendidos? ¿Han mejorado los resultados de aprendizaje y otros indicadores de calidad educativa como la retención y el trayecto regular de los estudiantes? ¿Se ha transformado la gestión en estos centros escolares? ¿Se observan patrones distintos de gestión escolar en las escuelas de tiempo completo, en comparación con las que participan en otros programas que también apuestan a este factor como detonante de mejores aprendizajes? A fin de cuentas, desde la perspectiva de la institución en su conjunto y de su gestión, ¿qué caracteriza a las escuelas de tiempo completo? ¿Dónde radican sus notas de singularidad e identidad?

Prácticamente todas estas preguntas requieren aún de estudios y evaluaciones que generen la información necesaria para responderlas. Cuatro estudios cualitativos realizados en preescolares y secundarias, así como en modalidades especiales (escuelas multigrado, de atención a población infantil migrante e indígena), dejan ver avances, aunque también ponen de manifiesto el peso que siguen teniendo prácticas rutinarias propiciadas por el propio sistema educativo, como por ejemplo, la realización de acciones de planeación con fines meramente administrativos, y no como una vía para establecer con claridad el camino que la escuela pretende seguir para lograr que todos los alumnos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores comprendidos en los propósitos formativos de la educación básica.

Hay en marcha un estudio de caracterización de las escuelas de tiempo completo coordinado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO que seguramente dará luces sobre ámbitos relevantes del funcionamiento del PETC, del cumplimiento de sus propósitos y las áreas de la vida escolar que ha logrado transformar, así como de las limitaciones y obstáculos enfrentados. Es oportuno señalar que esta acción responde a una de las recomendaciones de la evaluación externa del diseño del programa (Zorrilla, 2008).

Como fue señalado en el primer apartado de esta comunicación,

México es un país cuyo sistema educativo enfrenta enormes desafíos, en parte por las mismas dimensiones de la población a la que debe atender; pero en parte también por problemas estructurales de la sociedad en su conjunto que se expresan, inevitablemente, en la calidad educativa.

La política concreta que sustenta al PETC enfrenta sus propios retos: lograr que una jornada escolar ampliada se traduzca efectivamente en más y mejores oportunidades de aprendizaje y en una formación integral para los educandos atendidos; disminuir las brechas de desigualdad entre las poblaciones en desventaja y las que cuentan con condiciones de vida más favorables, y elevar los resultados de aprendizaje de los alumnos que en la actualidad no logran niveles satisfactorio de aprovechamiento escolar. En suma, convertir en realidad la apuesta que representa el programa por mejorar la calidad y la equidad educativas, en un país que como México, tiene una cuenta pendiente muy importante en esta materia.

4. *Referencias bibliográficas*

ANEP (2009). Líneas generales de política en educación inicial y primaria. Sitio web: http://www.anep.edu.uy/sitio/anep.php?identificador=112 (consultado el 25 de noviembre de 2009).

INEE (2004). ¿Qué es la Calidad Educativa? *Colección Los temas de la evaluación*, no. 3. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009 Educación Básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2007). *La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables. Informe Anual 2007*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

FLACSO (2009). *Curso Básico en Gestión y Desarrollo Educativo en las Escuelas de Tiempo Completo. Cuaderno de Trabajo*. México: FLACSO.

Murillo, J. (2005). *La Investigación sobre Eficacia Escolar*. Barcelona: Octaedro.

PREAL (2002). El Tiempo y el Aprendizaje en América Latina. *Formas & Reformas de la Educación. Serie: Políticas*, no. 11.

Rubio, M. (2009). *Gestión Escolar y Oportunidades de Aprendizaje en Escuelas de Tiempo Completo*. Documento no publicado.
Ruiz, G. (1999). *Un Acercamiento a la Calidad de la Educación Primaria en Aguascalientes desde la Perspectiva de la Efectividad Escolar*. Serie: Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Aguascalientes: UAA.
SEP (2009). *Organización del Trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
Zorrilla, M. (Coord.) (2008). *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo*. Documento no publicado.

---

(1) Como consecuencia de la Ley General de Educación («BOE» 6-8-70), las Escuelas Normales de Magisterio se transformaron en Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, integrándose por tanto en la Universidad («BOE» 19-10-71, 23-10-71 y 7-7-72). Tal hecho motivó un aumento de nivel en el acceso del alumnado -exigiéndose el COU o PREU-, a la vez que se remodelaron radicalmente los estudios de Magisterio. Surgió así el en la actualidad vigente PLAN 1971 -denominación tomada del año de su implantación, según tradición inveterada- de carácter experimental, con tres secciones: Lengua, Humanas y Ciencias." (Barroso Villar, 1978, 189-201)

Ver Texto

---

(2) Si convertimos ese tiempo en créditos ECTS, nos encontramos que la antigua asignatura Política Educativa y Organización Escolar equivaldría a 6 créditos ECTS, sin pensar en ningún momento en el tiempo de trabajo del alumno y sólo en una simple transformación del tiempo de docencia a crédito ECTS.

Ver Texto

---

(3) Aunque esta afirmación no es totalmente cierta, porque dependía totalmente de la dinámica y de la metodología del profesor, se asume por la comunidad educativa que ésta era forma cotidiana de trabajo en las aulas universitarias.

Ver Texto

---

(4) Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

Ver Texto

---

(5) Pensamos que este tratamiento como asignatura cuatrimestral suponía una decisión acertada, ya que con ello la asignatura se trabajaba 4 horas semanales durante un cuatrimestre frente a las 2 horas semanales durante un año. Las mejoras que esta

decisión conllevaba eran evidentes, se concentraba el trabajo, se aumentaba la continuidad en el tratamiento de la asignatura y se perdía la dispersión que suponía impartir dos horas semanales a lo largo de un año.

Ver Texto

---

(6) Esta formación la recibían a través de la asignatura Didáctica General, la cuál se impartía en el primer curso y tenía una duración anual (9 créditos ECTS y 90 horas). Por eso se decidió en el Plan del 92, que lo más conveniente era impartir la citada asignatura en segundo curso, una vez acabada la asignatura de Didáctica General y con el conocimiento de la estructura curricular de la Escuela Primaria Española, después sería mucho más fácil y coherente la asimilación de los objetivos, contenidos, competencias, etc., de la asignatura Organización del Centro Escolar.

Ver Texto

---

(7) Siguiendo directrices del R. D 112/!2003 de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y las orientaciones de la ANECA Programa de convergencia europea. El crédito europeo".

Ver Texto

---

(8) Pedagogía ha disminuido el número de créditos, créditos que se han incrementado en Departamentos como Psicología y Educación Física, en el nuevo Plan de Estudios de los Grados de Maestro de Infantil o Primaria.

Ver Texto

---

(9) Anexo II. Competencias Generales del Título.

1. Competencias generales comunes a los títulos de Grado.

1.1. Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.

1.2. Promover el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

1.3. Promover los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos.

1.4. Adquirir y comprender los conocimientos necesarios de las distintas áreas de

estudio que conforman el título de tal forma que capaciten para la profesión de Maestro en Educación Primaria.

1.5. Saber aplicar esos conocimientos al trabajo de una forma profesional, demostrando el dominio de las competencias mediante la elaboración y defensa de

argumentos y resolución de problemas en dichas áreas de estudio.

1.6. Ser capaces de recoger e interpretar datos relevantes de las distintas áreas de estudio y de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole socioeducativa, científica y ética.

1.7. Ser capaces de transmitir información, ideas, problemas y soluciones al personal especializado y vinculado con su formación así como a personas cuya vinculación sea indirecta.

1.8. Adquirir las habilidades de aprendizaje necesarias para ampliar sus estudios con autonomía.

2. Competencias generales comunes de la UCLM para los títulos de Grado.

2.1. Dominio de una segunda lengua extranjera, preferentemente el inglés, en el

Nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2.2. Dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

2.3. Correcta comunicación oral y escrita.

2.4. Compromiso ético y deontología profesional.

Ver Texto

---

(10) Bujan, K. (coord), Aramendi, P.; Telleria, B.; Marco, I.; Bilbatua, M.; Arregi, X.; Astigarraga, E. miembros de equipo en el Proyecto de Innovación Educativa, " Las rúbricas de evaluación en formación por competncias" subvencionado por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente/ Servivio de Asesoramiento Educativo de la Universidad del País Vasco (convocatoria 2008-10)

Ver Texto

---

(11) Estructura libre, sin patrón rígido y montada de acuerdo con la necesidad. (Rubio, 2003).

Ver Texto

---

(12) http://www.uniso.br/universidade/principios/missao.asp. (12/09/2010) É fundamental saber e vivenciar aquilo que é o fulcro e o propósito básico da Uniso, ou seja, a sua Missão:

"Ser uma Universidade Comunitária que, por meio da integração de ensino, da pesquisa e da extensão, produza conhecimentos e forme profissionais, em Sorocaba e Região, para serem agentes de mudanças sociais, à luz de princípios cristãos".

Ver Texto

---

(13) Los resultados de los primeros trabajos, realizados con financiamiento de la Fundación Ford y con la cooperación de la Red Interamericana de Academias de

Ciencias (IANAS, por sus siglas en inglés) se encuentran en Didou, S. y E. Remedi (2008) *De la pasión a la profesión. Investigación científica y desarrollo en México.* México: Casa Juan Pablos/UNESCO, 233 pp. Y en Schwartzman, S. (2008) *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de Centros de Investigación*, IESALC/UNESCO, Bogotá. 277 pp.

Ver Texto

---

(14) Algunos de sus exponentes más destacados son: Bruno Latour, Karin Knorr Cetina, J. Law.

Ver Texto

---

(15) De acuerdo con las bases de evaluación establecidas por la Comisión de Promoción y Estímulos (COPEI), el 'colegio visible', que valora y distribuye el estatus de los investigadores del Cinvestav, por criterios cuantitativos, el académico accede hasta el lugar de "investigador reconocido" en su campo, en tanto que por criterios cualitativos, el académico alcanza los niveles de reconocimiento de: "líder de área", "líder científico" o "líder internacional".

Ver Texto

---

(16) Este sistema es creado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en 1984 para reconocer la labor de los investigadores dedicados a producir conocimiento científico y tecnológico. El reconocimiento se realiza a través de la evaluación por pares. Se otorgan nombramientos de investigador nacional en varias categorías: Candidato, Investigador Nacional Niveles I, II y III. En el último nivel el investigador puede, además, ser reconocido como emérito. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. Ver http://www.conacyt.gob.mx/sni.

Ver Texto

Páginas de crédito

Presentación

Apartado A. Dirección de instituciones educativas

Capítulo I. Educational leadership & management: taking a distributed perspective

Capítulo II. Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje

Capítulo III. Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar: Luces y sombras de un camino tortuoso

Capítulo IV. El rol del director en la escuela primaria en México

Apartado B. Gestión del conocimiento en las instituciones educativas

Capítulo V. Gestión de conocimiento y capital intelectual para la organización y mejora de la calidad de los centros educativos

Capítulo VI. La creación y gestión del conocimiento en las instituciones de formación

Apartado C. Organización para la mejora escolar

Capítulo VII. Estrategias educativas para una sociedad más justa

Capítulo VIII. Un sistema educativo más inclusivo: perspectivas locales e institucionales de cambio y mejora

Capítulo IX. Propuesta de gestión y organización participativa para la mejora de la convivencia en contextos socioeducativos. Diversas miradas institucionales y profesionales

Capítulo X. Repensar alternativas la fracaso escolar: análisis y redimensión de prácticas organizativas y de apoyo

Capítulo XI. Contexto social y organización escolar. Relaciones e influencias sobre la formación y educación en las escuelas

Apartado D. Desarrollo organizativo en la universidad

Capítulo XII. La Universidad como objeto de estudio

Capítulo XIII. Los sistemas de garantía de calidad de las Universidades

Capítulo XIV. Formación de los cargos académicos en la

Universidad. Estado actual y delineamientos futuros
Capítulo XV. Acceso y permanencia en la Universidad. Implicaciones organizativas
Capítulo XVI. La docencia en las materias, asignaturas y estudios de organización de instituciones educativas
Apartado E. Innovación y desarrollo organizacional
Capítulo XVII. La innovación sistémica en educación: implicaciones políticas y organizativas
Capítulo XVIII. El trabajo en red entre organizaciones: experiencias. Logros y retos
Capítulo XIX. La escuela 2.0. Retos de organización y cambio de roles
Capítulo XX. Evaluación entre iguales: una propuesta organizativa para la mejora de la docencia
Apartado F. Otras aportaciones
Capítulo XXI. Autonomía institucional y calidad educativa
Capítulo XXII. Nuevas formas de liderazgo educativo
Capítulo XXIII. Participación social y mejora de la convivencia escolar
Capítulo XXIV. La práctica de la innovación educativa
Capítulo XXV. La evaluación y su repercusión en las organizaciones
Capítulo XXVI. Estructuras organizativas y profesorado
Capítulo XXVII. La organización más allá del centro
Capítulo XXVIII. El papel de las instituciones educativas en la provisión de la resupuesta educativa
Capítulo XXIX. La enseñanza de las materias relacionadas con la organización de las instituciones educativas

Índice

Páginas de crédito 2

Presentación 4

Apartado A. Dirección de instituciones educativas 8

Capítulo I. Educational leadership & management: taking a distributed perspective 8

Capítulo II. Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje 27

Capítulo III. Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar: Luces y sombras de un camino tortuoso 76

Capítulo IV. El rol del director en la escuela primaria en México 122

Apartado B. Gestión del conocimiento en las instituciones educativas 156

Capítulo V. Gestión de conocimiento y capital intelectual para la organización y mejora de la calidad de los centros educativos 156

Capítulo VI. La creación y gestión del conocimiento en las instituciones de formación 215

Apartado C. Organización para la mejora escolar 261

Capítulo VII. Estrategias educativas para una sociedad más justa 261

Capítulo VIII. Un sistema educativo más inclusivo: perspectivas locales e institucionales de cambio y mejora 284

Capítulo IX. Propuesta de gestión y organización participativa para la mejora de la convivencia en contextos socioeducativos. Diversas miradas institucionales y profesionales 341

Capítulo X. Repensar alternativas la fracaso escolar: análisis y redimensión de prácticas organizativas y de apoyo 404

Capítulo XI. Contexto social y organización escolar. Relaciones e influencias sobre la formación y educación en las escuelas 460

Apartado D. Desarrollo organizativo en la universidad 510

Capítulo XII. La Universidad como objeto de estudio 510

Capítulo XIII. Los sistemas de garantía de calidad de las Universidades 557

Capítulo XIV. Formación de los cargos académicos en la Universidad. Estado actual y delineamientos futuros 614

Capítulo XV. Acceso y permanencia en la Universidad. Implicaciones organizativas 662

Capítulo XVI. La docencia en las materias, asignaturas y estudios de 709

organización de instituciones educativas 709

Apartado E. Innovación y desarrollo organizacional 752

Capítulo XVII. La innovación sistémica en educación: implicaciones políticas y organizativas 752

Capítulo XVIII. El trabajo en red entre organizaciones: experiencias. Logros y retos 771

Capítulo XIX. La escuela 2.0. Retos de organización y cambio de roles 824

Capítulo XX. Evaluación entre iguales: una propuesta organizativa para la mejora de la docencia 869

Apartado F. Otras aportaciones 888

Capítulo XXI. Autonomía institucional y calidad educativa 888

Capítulo XXII. Nuevas formas de liderazgo educativo 1066

Capítulo XXIII. Participación social y mejora de la convivencia escolar 1378

Capítulo XXIV. La práctica de la innovación educativa 1658

Capítulo XXV. La evaluación y su repercusión en las organizaciones 1922

Capítulo XXVI. Estructuras organizativas y profesorado 2020

Capítulo XXVII. La organización más allá del centro 2137

Capítulo XXVIII. El papel de las instituciones educativas en la provisión de la resupuesta educativa 2282

Capítulo XXIX. La enseñanza de las materias relacionadas con la organización de las instituciones educativas 2447